
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TOMAZ MUSSO DE ALMEIDA PINTO

A POESIA POSSÍVEL:
Caminhos para uma prática poética na escola

Vitória – ES
2020

TOMAZ MUSSO DE ALMEIDA PINTO

A POESIA POSSÍVEL:

Caminhos para uma prática poética na escola

Dissertação apresentada à comissão examinadora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa de Educação e Linguagens.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Amélia Dalvi

Fonte financiadora: Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES)

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

P659p Pinto, Tomaz Musso de Almeida, 1982-
A poesia possível: : caminhos para uma prática poética na
escola. / Tomaz Musso de Almeida Pinto. - 2020.
144 f.

Orientadora: Maria Amélia Dalvi.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Poesia. 2. Formação Omnilateral. 3. Educação escolar. 4.
Ensino de literatura. I. Dalvi, Maria Amélia. II. Universidade
Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TOMAZ MUSSO DE ALMEIDA PINTO

A POESIA POSSÍVEL: caminhos para uma prática poética na
escola

Dissertação apresentada ao Curso
de Mestrado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre em
Educação.

Aprovada em 14 de dezembro de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Maria Amélia Dalvi
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Gerda Margit Schultz Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Robson Loureiro
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Alexandre Pilati
Universidade de Brasília

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFES - Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória-ES
Telefone: (27) 4009-2547/4009-2549 (fax) / E-mail: ppg@ufes@yahoo.com.br

Este documento foi assinado digitalmente por MARIA AMELIA DALVI SALGUEIRO
Para verificar o original visite: <https://pef.fepioma.ufes.br/arquivos-realizados/11125579/peAnquitv0D>

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Érika e ao meu pai Antônio: por sempre terem acreditado em meu potencial e me incentivado a praticá-lo.

À minha esposa Marcella e ao meu filho Martin: graças ao amor, compreensão, paciência e ajuda de vocês é que pude realizar esse trabalho.

À Maria Amélia Dalvi, que mais que minha orientadora foi também uma inspiração acadêmica neste percurso: obrigado por cada correção, sugestão e ensinamento.

Ao amigo Carlos Hildeblando Junior, que mais do que um interlocutor durante o período do mestrado foi também um grande incentivador. Gratidão pela revisão tanto dos fragmentos quanto do texto final e pelo reconhecimento em ti da amizade e da generosidade.

Ao professor Robson Loureiro: pelas aulas maravilhosas e por nos dar ânimo neste processo árduo que é a obtenção do conhecimento, conjugando a paixão estética e a responsabilidade ética.

À professora Gerda Foerste, que com sua leveza, gentileza e argúcia acadêmica muito contribuiu ao meu processo de formação humana.

A todos os camaradas da turma 32 do mestrado, pela leveza e contribuição mútua, em especial ao Carlos, ao Juliano, à Luana e à Alejandra, pelos cafés & trocas.

À FAPES, por ter financiado essa pesquisa demonstrando assim seu compromisso com a educação pública, gratuita e de qualidade.

RESUMO

Esta pesquisa, caracterizada como teórico-bibliográfica, teve como objetivo geral compreender como o ensino da poesia pode participar da formação humana omnilateral de alunos do ensino médio. Para isso, buscou-se compreender e situar historicamente o conceito de formação humana omnilateral bem como investigar o caráter formativo da poesia. A partir da aproximação filosófica com Eagleton (1993) e Hermann (2005), buscou-se captar o desenvolvimento da Estética enquanto disciplina filosófica e situá-la em sua relação com a ética, com intuito de aprofundar a investigação acerca do caráter formativo da poesia. Por meio do estudo de Antonio Candido (2006) e Ezra Pound (1970), buscou-se cumprir um dos objetivos específicos do presente trabalho, que consistiu em mapear os elementos constitutivos do poema com o objetivo de que estes colaborassem em possíveis propostas pedagógicas que visem desenvolver tanto a leitura quanto a escrita de poesia. Na tentativa de dar corpo ao ensino da poesia em um sentido formativo omnilateral, fez-se uso das contribuições metodológicas da Pedagogia Histórico-Crítica, a partir principalmente de Saviani (1996, 2008, 2011), o que possibilitou que aproximássemos o fazer poético e seu ensino com o conceito da prática social em sua acepção marxista, culminando em alguns apontamentos para o ensino da poesia em âmbito escolar. Também, neste sentido – o de buscar recursos para pensar o ensino da poesia –, é que se fez aqui uma revisão de literatura buscando dialogar com estudos contemporâneos sobre o ensino da poesia no ensino médio que tivessem algum foco na escrita poética. Dessa maneira, buscou-se explicitar o caráter emancipador da poesia e do seu ensino e, ao mesmo tempo, explicitar que a poesia é um direito inalienável e precisa estar acessível como possibilidade concreta no âmbito da escola.

Palavras-chave: Poesia. Formação omnilateral. Educação escolar. Ensino de literatura.

ABSTRACT

This research, characterized as theoretical-bibliographic, aimed to understand how the teaching of poetry can support the omnilateral human formation of high school students. In order to do so, we sought to understand and historically situate the concept of omnilateral human formation as well as to investigate the formative character of poetry. From the philosophical approach with Eagleton (1993) and Hermann (2005), we sought to capture the development of Aesthetics as a philosophical discipline and situate it in its relationship with ethics, in order to deepen the investigation of the formative character of poetry. Through the study of Antonio Candido (2006) and Ezra Pound (1970), we sought to answer one of the specific objectives of the present work, which consisted of mapping the elements of the poem so that they collaborate on possible pedagogical proposals to develop both reading and writing poetry. In an attempt to embody the teaching of poetry in an omnilateral formative sense, the methodological contributions of Historical-Critical Pedagogy were used, starting mainly from Saviani (1996, 2008, 2011), who enabled us to approach poetic and its teaching with the concept of social practice in its Marxist sense, culminating in some notes for the teaching of poetry at school. Also, in this sense – the search for resources to think about the teaching of poetry –, a literature review was carried out seeking to dialogue with contemporary studies on the teaching of poetry in high school that had some focus on poetic writing. So, we sought to highlight the emancipatory character of poetry and especially its teaching and, at the same time, explain that poetry is an inalienable right and needs to be accessible as a concrete possibility within school.

Keywords: Poetry. Omnilateral education. Formal education. Literature teaching.

Sumário

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	2
2. CAPÍTULO 1	10
2.1. Poesia, educação e formação omnilateral: um percurso histórico	10
2.1.1. A experiência estética e(m) sua relação com a ética como possibilidade formativa.....	11
2.1.2. Diferenças entre as concepções filosóficas de Platão e Aristóteles no tocante ao papel da poesia na formação humana.....	25
2.1.3. Formação Humana: <i>Areté, Paideia, Bildung</i> e a formação omnilateral.....	30
2.1.4. O caráter formativo da poesia	34
3. CAPÍTULO 2	40
3.1. Teorias da poesia: os elementos constitutivos do poema e suas implicações para a formação humana	40
3.1.1. Ezra Pound.....	40
3.1.1.1. Elementos constitutivos do poema	44
3.1.2. Antonio Candido.....	49
3.1.2.1. Elementos teóricos: fundamentos do poema e as unidades expressivas	53
3.1.3. Distanciamentos e aproximações entre Pound e Candido	69
4. CAPÍTULO 3 – ESTUDO DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE POESIA	71
4.1. Percurso Metodológico	71
4.2. Filtro “Poesia” e “Ensino Médio”	73
4.2.1. Diálogos possíveis	76
5. CAPÍTULO 4 – POESIA E PRÁTICA SOCIAL: ALGUNS APONTAMENTOS 89	
5.1. Exemplo de aplicação baseado no método pedagógico da Pedagogia histórico-crítica	102
5.1.1. 1º momento: Prática Social inicial.....	103
5.1.2. 2º momento: Problematização.....	103
5.1.3. 3º momento: Instrumentalização.....	104
5.1.4. 4º momento: Catarse.....	107
5.1.5. 5º momento: Prática social final.....	109
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
6. REFERÊNCIAS	120
7. ANEXOS	126
Anexo A – Dissertações e Teses encontradas no filtro – “Poesia” e “Ensino Médio”	126
Anexo B – Teses encontradas no filtro “Poesia” e “Ensino Médio”	134

O Lutador
Lutar com palavras
é a luta mais vã.
Entanto lutamos
mal rompe a manhã.
São muitas, eu pouco.
Algumas, tão fortes
como o javali. [...]

Carlos Drummond de Andrade

A poesia é o antídoto da técnica e do mercado.

Octávio Paz

O extraordinário é a morada do poeta.

Waly Salomão

Um livro de poesia na gaveta não adianta nada.

Lugar de poesia é na calçada. [...]

Sérgio Sampaio

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Todos os usos da palavra a todos [...]. Não exatamente porque todos sejam artistas, mas porque ninguém é escravo.
(Gianni Rodari)

A presente pesquisa surge da necessidade de obter um maior embasamento teórico sobre o ensino da poesia em face das limitações encontradas por mim no cotidiano da sala de aula, desde quando me dispus a trabalhar com a poesia nas aulas da disciplina de Artes. A ideia partiu de minha observação de que os alunos não conheciam muito bem as palavras: desde sua etimologia até seus sentidos e usos, geralmente enxergando-as de maneira puramente instrumental (na maioria dos casos). Tornara-se muito nítido que a maioria dos alunos sequer supunha que a linguagem pudesse ser utilizada como forma de expressão artística. A pergunta que surgiu foi: “por que os alunos, mesmo já tendo estudado poesia na escola, não tinham esse tipo de expressão como algo significativo em suas vidas?”. A suspeita, portanto, era dupla: ou a maneira como eles haviam estudado poesia na escola até então não os incitava a se apropriarem deste tipo de linguagem ou a poesia realmente não era do interesse dos jovens (o que parecia uma possibilidade improvável, haja vista a existência de clubes de poetas jovens, de *rappers*, batalhas de rimas, etc.).

De maneira experimental, comecei a introduzir este tema nas aulas, a partir de métodos que eu mesmo criava ou então de pesquisas que fazia sobre o tema, sem saber ao certo o que buscar. Constatei então que para que se pudesse formular um plano de ensino de poesia era necessário primeiro saber: 1) o que é poesia; 2) como e por que ela se configura enquanto arte; 3) se é passível de ser ensinada; 4) se realmente colabora de maneira significativa no processo de formação humana; e 5) se a escola nos moldes atuais oferece como possibilidade concreta o ensino efetivo da poesia. Esta pesquisa surge, então, da preocupação em destacar quais aspectos da poesia podem ser importantes para um projeto de ensino para adolescentes e jovens no contexto da educação pública que contemple não só a leitura e aproximação com o poema, mas principalmente o que envolve sua compreensão e produção de sentidos e escrita.

Equalizando a pluralidade de questionamentos acerca do ensino de poesia, delineou-se a seguinte questão: No contexto sociocultural contemporâneo, há ainda na escola

espaço para a literatura, em especial a poesia, enquanto mediação para um projeto de educação crítica e libertadora?¹ A hipótese é de que há sim espaço para tal ensino no âmbito escolar, muito embora tal espaço não seja dado espontaneamente, havendo a necessidade de construí-lo.

Outra hipótese é de que a poesia é, sim, uma importante ferramenta² e a experiência poética é, sim, um importante processo de formação humana, na medida em que contribui para a construção da subjetividade do jovem, participando efetivamente de sua ação sobre o mundo concreto, ou seja, a poesia é uma forma de se inserir na realidade de uma maneira estética e crítica que (re)elabora a percepção que temos de nós, do outro e do mundo, o que potencializa nossa prática social. Neste contexto, a presente pesquisa trata a importância da educação poética para a formação humana omnilateral, que, segundo Oliveira e Oliveira (2014, p. 220) significa basicamente “a formação integral de todas as potencialidades e lateralidades do humano”.

Coligem-se aqui reflexões filosóficas, teorizações do campo literário, pesquisas acadêmicas de mestrado e doutorado recentes dedicadas à interface entre poesia e escola e, enfim, considerações pedagógicas próprias, aplicadas previamente ao curso de mestrado de maneira quase intuitiva pelo autor em seu trabalho como docente na rede estadual de ensino. As contribuições da pesquisa concernem, pois, tanto à sistematização crítica de conhecimento quanto às sugestões de trabalho com o poema na realidade de escolas públicas de nível médio.

É uma pesquisa teórico-bibliográfica que se debruça sobre a relação entre a formação humana e os processos poéticos (leitura, escuta, escrita e produção de sentidos) visando: a) à compreensão de elementos constitutivos da linguagem poética; e b) à identificação, sistematização e análise de métodos e procedimentos não padronizados, hierarquizados ou ritualizados para que os estudantes de escolas públicas de nível médio estabeleçam relações com a linguagem poética, conscientizando-se das possibilidades de expressão inerentes a essa maneira lúdica de lidar com a linguagem e, assim, com a realidade.

¹ Decidimos acatar a perspicaz sugestão do professor Robson Loureiro, integrante da banca de avaliação, em ocasião do Exame de Qualificação da presente pesquisa no âmbito do Mestrado em Educação do PPGE – UFES, realizada em setembro de 2019.

² Não pretendemos aqui, com o uso do termo “ferramenta”, fazer qualquer alusão tecnicista, sendo tal termo tratado apenas de forma genérica enquanto meio facilitador do trabalho sobre o objeto.

Cabe também destacar os objetivos que guiaram a metodologia, sendo o objetivo geral tematizar a importância da educação poética para a formação humana omnilateral, pois entende-se a poesia como potência de autoconhecimento e conhecimento do mundo – e, portanto, como fundamental ao pleno desenvolvimento humano e à transformação da realidade. Assim, considerando a importância da educação intencional viabilizada pela escola pública para a maioria da população, dedica-se à poesia em contexto escolar (com foco privilegiado nos anos finais da Educação Básica, a saber, no Ensino Médio).

Como objetivos específicos, podemos citar: a) apontar os principais elementos que se destacam na produção poética a partir de autores consagrados da crítica literária; b) apresentar uma sistematização das produções acadêmicas referentes à temática da poesia no ensino médio; c) dialogar com as produções acadêmicas que tratem especificamente da prática de escrita de poesia no ensino médio; e d) discutir aspectos práticos sobre o ensino de poesia sob o amparo do método didático da pedagogia histórico-crítica.

A presente pesquisa não assume de antemão um referencial teórico fechado, unitário, mas lança mão de contribuições advindas de diversas perspectivas, assumindo a pluralidade como constitutiva da reflexão no campo literário e, particularmente, no trato com a linguagem poética – isso porque, embora discordemos de alguns autores, pensamos que, por trazerem contribuições clássicas ao estudo do poema, precisam ser incorporados por superação e não simplesmente abandonados. De igual modo, a progressão do trabalho não se dá por uma linearidade calcada na lógica tradicional, mas numa espécie de montagem, inspirada na problematização da ciência positiva (realizada desde, por exemplo, Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin).

Acreditamos poder sistematizar e propor, a partir desse estudo, procedimentos pedagógicos para a leitura, a escuta e a produção poéticas que contribuam para o projeto de formação humana omnilateral, principalmente no âmbito da Educação Básica, tão carente e ao mesmo tempo potente e promissora no que diz respeito às suas possibilidades.

Dentro do contexto da Educação Básica na rede pública, percebemos que se tem em mãos, além de uma grande responsabilidade, também uma grande oportunidade para trabalhar a poesia como ferramenta de leitura de mundo e ampliação das experiências sensoriais nos alunos, o que logo será transformado em conhecimento aplicável à

compreensão e transformação da realidade, ou seja, que possa fazer parte de suas práxis.

Para tal, acreditamos ser necessário um mapeamento dos elementos constitutivos do fazer poético (o ritmo, a métrica, a sintaxe, a semântica, a espacialidade da página, as analogias, as assonâncias e dissonâncias, a imaginação, entre outros) como chaves para um fazer poético pautado na investigação e experimentação dos processos de escrita criativa e de exercício ativo de produção de sentidos. Ou seja, o que buscamos é compreender como e daquilo que a poesia se constitui para traçarmos, então, um projeto de aproximação da poesia com a realidade escolar, buscando uma “língua livre”, um “maravilhamento” pela palavra, pela linguagem. Maravilhamento este que, aliado à ciência, e ao espírito investigativo, busca possibilitar ao aluno a formação das bases para o exercício de uma cidadania crítica e criativa, fruto de vivências práticas de interferência na realidade e de vivências íntimas junto ao seu eu intuitivo, imaginativo, criador e, portanto, libertário.

De acordo com o pensamento de que a poesia e a imaginação pertencem simultaneamente ao domínio do cotidiano e do pensamento elaborado, Gianni Rodari (1982, p. 139) destaca que “a função criativa da imaginação pertence ao homem comum, ao cientista, ao técnico; é essencial para descobertas científicas bem como para o nascimento da obra de arte; é realmente condição necessária da vida cotidiana”. Segundo Maria Fernanda Vieira Rosa (2009), a poesia une o *lúdico* e o *lúcido* nos processos de aprendizagem e desenvolvimento de inteligências meditativas, flexíveis e audaciosas. Ela ultrapassa os instrumentos ordinários da linguagem retilínea – cujo ensino tem exercido predominância na rotina das salas de aula –, leva ao horizonte do extraordinário que renova, transmuta e vivifica.

O fazer poético está intimamente (mas não só) ligado à ação imaginativa e ao devaneio (que afronta a lógica programática e produtivista do capital) e o que pretendemos é relacionar esses elementos à gênese poética e sua elaboração em palavras. Para relacionar o fazer poético simultaneamente à ciência e ao domínio do cotidiano, Gianni Rodari (1982, p. 9) cita Novalis (1772-1801) ao afirmar que “se tivéssemos uma Fantasia, assim como temos uma Lógica, estaria descoberta a arte de inventar”. Assim, surgem as perguntas: quais elementos constituem a formação da linguagem poética? Como utilizar esses conhecimentos para entender – e compor – poesia no âmbito da Educação Básica?

Buscamos, então, investigar os caminhos que levam à poesia, principalmente elementos propriamente materiais da linguagem poética, bem como os caminhos de sua constituição histórica. A partir dessa sistematização e das contribuições já existentes sobre possibilidades de trabalho em contexto escolar com a poesia, traçamos perspectivas para experiências poéticas e apresentamos algumas possibilidades de aplicação pedagógica.

Com o estudo da poesia na Educação Básica, partimos da ideia de que a poesia, embora livre, segue determinadas coordenadas, inerentes à linguagem na qual se produz. Mesmo que conhecer de maneira formalizada essas “coordenadas” não seja, *a priori*, condição para o fazer poético, talvez o seja para o estudo mais apurado dele, e é justamente nessa possibilidade onde se encontram caminhos para investigar os elementos constitutivos da linguagem poética favorecendo, assim, apontamentos para o exercício da escrita poética. Gaston Bachelard, em sua obra “A Poética do Devaneio”, clareia a ideia de devaneio poético como atrelado ao próprio fazer poético, quando fala:

Sou, com efeito, um sonhador de palavras, um sonhador de palavras escritas. Acredito estar lendo. Uma palavra me interrompe. Abandono a página. As sílabas da palavra começam a se agitar. Acentos tônicos começam a inverter-se. A palavra abandona o seu sentido, como uma sobrecarga demasiado pesada que impede o sonhar [...]. A palavra vive, sílaba por sílaba, sob o risco de devaneios internos [...]. Como não devanear enquanto se escreve? É a pena que devaneia. É a página branca que dá o direito de devanear (BACHELARD, 2009, p. 17).

Na introdução ao livro “O ar e os sonhos”, Bachelard (1993, p. 1) explica que imaginação é, antes que a faculdade de formar imagens, a faculdade de deformar imagens fornecidas pela percepção já que “se uma imagem presente não faz pensar numa imagem ausente [...] não há imaginação. Há percepção”. Não seriam essas passagens pistas e/ou coordenadas sobre o fazer poético e seus elementos constitutivos? A tarefa é, antes de tudo, assegurar ao estudante da escola pública a compreensão dos mecanismos da criação poética, para então propor vivências e experiências criativas com a linguagem poética.

Porém, não temos a ilusão de que o sujeito possa se fazer criativo fora de um processo de formação que exige a apropriação e a objetivação de conhecimentos que o antecedem. A ideia de uma criatividade que emerge do âmago do sujeito, fora de experiências sociais e de saberes sistematizados, não parece fiel à realidade e pode

ter finalidades políticas espúrias, como discutido por Dalvi (2019). É preciso ir além *tanto* do pragmatismo que controla e prevê o poético, que quer enquadrá-lo, limitá-lo, determiná-lo *quanto*, também, do “espontaneísmo” criativo, que nada mais faz que repetir o já feito por ignorância ou desconhecimento, limitando, assim, o processo artístico à obviedade.

Posto isto, o intuito deste trabalho não é o de formar poetas, mas pessoas mais sensíveis à poesia e à linguagem poética, que possam introduzir em seus horizontes a possibilidade real da utilização da linguagem poética em suas múltiplas funções. Visando a compreender e abordar, de um lado, a poesia e suas potencialidades na formação humana omnilateral a partir da educação escolar e, de outro, a poesia e sua relação com a subversão do estabelecido, com indicações para a prática da escrita, realizamos um estudo teórico-bibliográfico e exploratório.

Inicialmente, sistematizamos como se relacionam Ética e Estética no panorama histórico ocidental a partir do pensamento de Nadja Hermann e Terry Eagleton. Em seguida, fizemos um percurso histórico pelas noções clássicas e modernas de formação humana, expondo conceitos sobre seus principais momentos, como os da *Areté*, *Paideia*, *Bildung* e a formação humana omnilateral. Na sequência, procuramos demonstrar como a literatura participa da formação humana omnilateral, para então adentrar no campo específico da linguagem literária.

Nesta próxima fase, o objetivo foi situar os elementos constitutivos da poesia à luz da teoria crítica e historiografia literárias. Foram investigados esses elementos poéticos e seus usos na poesia. Ezra Pound, em “ABC da Literatura” (1970), fornece um arcabouço histórico para o estudo da poesia e pontua questões sobre a escrita poética, além de fornecer um tratado de métrica e traduções de poemas fundamentais, segundo ele, para que se compreenda a tradição poética ocidental.

Já Octávio Paz, em *O Arco e a Lira* (2012), apresenta uma visão da poesia pautada na ideia de que ela é a forma “natural” de convivência entre os homens e a define como *participação*. O autor também aborda no livro alguns elementos constitutivos do poema, como linguagem, ritmo, imagem, o verso e a prosa, dentre outros.

Sobre a relação entre Poesia e Sociedade, ou a educação poética como partícipe do processo de formação omnilateral, optamos pelas importantes contribuições do sociólogo e crítico literário brasileiro Antonio Candido, a partir do ensaio “O direito à

literatura” (2011) e da obra *O Estudo analítico do poema* (2006). Candido também aborda a constituição do poema e destaca seus principais elementos. Pretendemos analisar quais desses elementos são essenciais dentro de um contexto pedagógico de trabalho com a poesia na Educação Básica.

Optamos por trazer críticos literários com diferentes filiações teóricas que mesmo coincidindo e/ou divergindo sobre aspectos da produção poética enriqueceram de forma determinante o arsenal de análise teórica sobre a poesia em nosso tempo. É importante destacar que a noção de poesia apresentada neste estudo não se pretende conclusiva. A poesia é milenar e já passou por diversas abordagens e em cada época se apresenta sob algumas influências e “diretrizes” que possibilita fazer uma análise não sobre o que ela é, mas sobre como ela se apresenta em um determinado contexto cultural.

Dando continuidade do trabalho, foram sistematizadas contribuições de pesquisas de mestrado recentes (defendidas nos últimos 6 anos) identificadas a partir do Catálogo³ de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que investigaram a inter-relação entre educação escolar e poesia, com foco na produção textual poética. A partir dos elementos reunidos nas etapas citadas, fizemos uma aproximação da poesia com o conceito de prática social pelo viés do materialismo histórico dialético a partir de estudiosos da obra de Marx, mais especificamente Vázquez (2007), bem como a expressão de seus postulados no método pedagógico da Pedagogia Histórico-crítica a partir do estudo de obras de Dermeval Saviani.

Desde o início da pesquisa, as dificuldades em encontrar autores que tratem diretamente da transformação do fazer poético em práticas pedagógicas no Ensino Médio, especificamente, estiveram presentes. Esta dissertação pretende contribuir na direção de minimizar essa lacuna, propondo algumas reflexões teóricas e práticas. Assim, temos em vista delinear possíveis estratégias pedagógicas no âmbito da Educação Básica, devidamente articuladas ao estudo teórico-bibliográfico precedente e que levam em conta o momento contemporâneo e a realidade dos sujeitos em processo de escolarização básica no âmbito das redes públicas de ensino, visando à

³ Ver em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

apropriação e ao exercício do fazer poético e da escrita criativa como parte da formação humana omnilateral.

2. CAPÍTULO 1

2.1. Poesia, educação e formação omnilateral: um percurso histórico⁴

No presente capítulo, buscamos apresentar histórico-filosoficamente tanto a ideia de formação humana omnilateral quanto a compreensão de que a poesia é participante inequívoca deste processo. Para que possamos iniciar a discussão sobre “poesia”, é importante situar como esse termo será usado aqui. Inicialmente, o termo será considerado a partir de três instâncias que envolvem a discussão: o poético, a poesia e o poema. Octavio Paz (2012, p. 22) faz essa distinção da seguinte maneira:

E de fato: nem todo poema – ou, para ser exato, nem toda obra construída de acordo com as leis do metro – contém poesia. Mas essas obras métricas são verdadeiros poemas ou são artefatos artísticos, didáticos ou retóricos? Um soneto não é um poema, e sim uma forma literária, exceto quando esse mecanismo retórico – estrofes, metros e rimas – foi tocado pela poesia. Há máquinas de rimar, não de poetizar. Por outro lado, há poesia sem poemas; paisagens, pessoas e fatos muitas vezes são poéticos: são poesias sem ser poemas. Pois bem, quando a poesia se dá como condensação do acaso ou é uma cristalização de poderes e circunstâncias alheios à vontade criadora do poeta, deparamos com o poético. Quando – passivo ou ativo, acordado ou sonâmbulo – o poeta é o fio condutor e transformador da corrente poética, estamos na presença de uma coisa radicalmente diferente: uma obra. Um poema é uma obra. A poesia se polariza, congrega e isola em um produto humano: quadro, canção, tragédia. O poético é poesia em estado amorfo; o poema é criação, poesia erguida. Só no poema a poesia se isola e se revela plenamente.

Ou seja, levamos em consideração o poema enquanto “organismo verbal, que contém, suscita ou emite poesia” (PAZ, 2012, p. 22). O poema como uma forma de poesia específica: construída através da linguagem verbal.

É necessário salientar também que o termo “poesia” é muitas vezes utilizado quando se quer falar sobre uma produção poética de determinada época (a “poesia romântica”), de um conjunto de poemas de um autor (a “poesia cabralina”), ou ainda enquanto uma maneira genérica e inespecífica de falar sobre poemas (“eu adoro ler poesia”). Ou seja, poesia é aquilo que está a meio caminho entre o poético e o poema, em ambas as direções. Portanto, usamos neste trabalho o termo poesia fazendo

⁴ Esse percurso histórico – que evidencia que a própria noção de formação humana omnilateral é uma construção humana, decorrente das disputas entre classes antagônicas – foi desenvolvido, entre outras, com contribuições da professora Sandra Soares Della Fonte, por meio de aulas, sugestões bibliográficas e correção da primeira versão de um texto-síntese.

referência à produção poética em poemas. Ou seja, optamos por adotar o termo poesia de maneira genérica, significando também a produção poética em poemas, o que não impede de que se use o termo poema para falar do poema em si. O que pretendemos ressaltar é o tipo de linguagem que é o poema e como ele, por seu caráter de comunicação, eleva e potencializa a linguagem e a qualidade comunicativa.

2.1.1. A experiência estética e(m) sua relação com a ética como possibilidade formativa

No presente item pretendemos abordar três instâncias do desenvolvimento da Estética⁵: seu começo, quando ainda não era denominada como tal; sua afirmação enquanto disciplina autônoma e paradigmática; e sua conseqüente crise. Diante disso, propusemos uma reflexão sobre a noção conceitual de “estética” e sobre como ela tem marcado a experiência humana desde o seu princípio, sob o ponto de vista de diferentes autores, aqui elencados.

A noção de estética surge a partir de discussões acerca do que é o Belo. Debruçaram-se sobre o tema Platão, Aristóteles (com uma metafísica menos hostil aos sentidos que a de Platão) e Plotino, todos dentro da tradição metafísica grega. Posteriormente, na Idade Média, Santo Agostinho, São Tomás, entre outros, introduziram às questões da metafísica grega os escritos bíblicos. Nesse ínterim, manteve-se a ideia metafísica de beleza.

Outro elemento que compõe o arcabouço da discussão estética na Antiguidade é a noção de *arte*. Sabe-se que tanto a palavra grega *techné* quanto a palavra latina *ars* têm um sentido comum, geralmente, designando o saber-fazer, a técnica e a habilidade, como o conjunto dos conhecimentos práticos e das capacidades requeridas para a execução de uma tarefa ou para a confecção de um produto. Porém, não havia ainda o conceito de “belas-artes”, sistema que surge com as academias de arte no período do Renascimento. Embora a razão tenha sido tratada como o principal fio condutor da filosofia, a Estética, em alguns momentos, também recebeu atenção mais detida – sendo, inclusive, tema central na filosofia.

⁵ Usamos a inicial maiúscula quando nos referimos a um campo específico (próprio) de conhecimento sobre a Arte; e a inicial minúscula nas demais ocorrências.

Platão, herdeiro do tradicional ideal grego de *Kalokagathia*⁶, apropria-se da noção do Belo como sendo o justo, o bom e o virtuoso. Ele funda, assim, uma discussão filosófica entre a ética e a estética que vai se manter presente na filosofia a partir de então. Platão introduz no horizonte da filosofia as artes e suas representações, não apenas enquanto modalidades de fruição, mas como objetos de análise teórica. Muito embora o filósofo, no livro “A República”, não tivesse criado a estética como categoria de análise teórica em si, aborda aspectos que viriam a ser importantes para a noção que surge posteriormente de estética: o belo, os sentidos e a arte. E, ainda, como estes se relacionam, positivamente ou não, com a formação ética do ser humano. Para Platão (2001), a arte que não fosse eticamente austera não deveria fazer parte de sua “república”.

Para que possamos entender a crítica de Platão à arte com um mínimo de fundamentação e justiça, devemos considerar que:

Uma posição que faça mais justiça a Platão e sua visão da arte deve reconhecer que ele não deixou de perceber a força do fenômeno estético, as emoções que ela desencadeia, o prazer intenso que ela fornece. Platão entendeu perfeitamente que esse prazer disputa com a razão a função de medida para a vida, que a alma humana é atraída por objetos belos: palavras, formas, sons etc. O enigma histórico, na expressão de Havelock, foi o fato de, a despeito de reconhecer o poder da arte, ele tenha decidido resistir a ela. Vimos as razões que Platão apresenta ao longo dos Diálogos para reconhecer na arte um perigo. Mas, além dos riscos mencionados, a corrupção do caráter e a destruição do intelecto – a ameaça maior, presentida por Platão desde o Górgias, deve ser reconhecida no risco que corre a própria existência da filosofia: a abolição das fronteiras entre os planos de realidade, o fenomênico e o inteligível, o prazer e o bem (MUNIZ, 2010, p. 17).

Portanto, podemos dizer que a filosofia ontológica, surgida a partir de Platão, funda não apenas a proeminência da razão sobre a sensibilidade, mas também uma tradição onde estas duas instâncias do ser humano aparecem cindidas, o que de certa maneira forja o tipo de valoração que se dará ao tema ao longo da história.

Assim como Platão, Aristóteles também propõe uma educação estética, embora sem usar o termo, ao analisar as artes poéticas ao tentar lhes restaurar o valor tradicional de sabedoria e verdade, retirados por Platão. Este embate histórico do

⁶ “Os antigos gregos possuíam um ideal de virtude denominado *kalokagathia*, palavra oriunda da junção dos termos *kalós* (belo) *kai* (e) e *agathós* (bom), qualidades de um *kalokagathos*, homem bom e belo tanto física quanto moralmente” (SOUSA, 2013, p. 231-245).

desenvolvimento filosófico marca a transição de uma filosofia cosmológica para uma ontológica, em que o estudo do Ser se mostra como a máxima filosófica a partir de então. Temos neste princípio da filosofia ontológica, portanto, uma busca por fundamentar um caminho de educação ética para o ser humano, em que as noções de belo, sensibilidade, arte, poética, justiça e virtude se mostram inter-relacionadas. Aristóteles, no entanto, nega a metafísica platônica e afirma que a verdade não se encontra no mundo absoluto das ideias, mas na realidade concreta em si, em que os sentidos têm fundamental importância. Desde então, o que irá prevalecer na filosofia, assim como na arte, é a tendência ao racionalismo ético em detrimento da participação dos sentidos na concepção da ética.

O termo “Estética” surge apenas em meados do século XVIII, quando Alexander Baumgarten traça em seu livro “Aesthetica” as diretrizes deste campo que viria a ser considerado, desde então, como disciplina filosófica autônoma. Porém, a discussão acerca do assunto havia começado muito antes, tendo se criado um certo número de elementos e categorias que permitiu a criação de tal “disciplina”. Acerca do batismo da estética, Talon-Hugon (2008, p. 10) afirma:

No início da Idade Clássica (em meados do século XVII), surgiu na cultura ocidental uma nova episteme, quer dizer, uma certa organização das ideias que transcendem as consciências individuais, que constitui o fundo sobre o qual a estética (mas também outras disciplinas novas – como a crítica ou a história da arte –, ou formas novas de disciplinas antigas – particularmente a nova física mecanicista) pode nascer. Nesta nova episteme ligam-se de maneira absolutamente inédita o sensível, o belo e a arte. Portanto, o século XVIII inventa não só a palavra, mas também a disciplina. Mas, como se verá, este duplo aparecimento é muito complexo: o inventor do termo não é o da disciplina; a disciplina existiu antes do termo e, depois da introdução da palavra, a disciplina existiu sem ela (Kant, Crítica da Faculdade do Juízo). Portanto, existe um período complexo, de um lado porque a disciplina não nasce de maneira definitiva e incontestável numa obra particular, mas eclode simultaneamente em certos escritos de ensaístas e de filósofos na França, na Inglaterra, na Escócia e na Alemanha.

Ainda que na teoria de Baumgarten a Estética apareça bastante subordinada à razão, como um mero análogo desta, ou uma gnosiologia inferior, ele oficializa a discussão, dotando-a de valores que “tendem para a verdade”. Para Nunes (1999, p. 08), a Estética de Baumgarten inspirou-se principalmente na ideia de que “a Beleza e seu reflexo nas artes representam uma espécie de conhecimento proporcional à nossa sensibilidade, confuso e inferior ao conhecimento racional, dotado de clareza e que tende para a verdade”.

A criação da Estética enquanto disciplina deve-se também ao fato de que a Filosofia observa uma região do conhecimento crescer e começar a desenvolver-se fugindo à sua influência. Enquanto a Filosofia até então havia se concentrado sobre o domínio mais abstrato do pensamento conceitual, os sentidos e o conhecimento proveniente deles continuavam sem a devida atenção, e precisavam ser trazidos para dentro do escopo hegemônico da razão; ou seja, se a “Aesthetica” de Baumgarten abre, num gesto inovador, todo o terreno das sensações, ela o faz exatamente para a colonização da razão (EAGLETON, 1993).

Percebemos que a estética, ao longo da história, aparece muitas vezes como um modelo para regular a convivência humana. É a estética como um exercício de equiparar o belo ao bom, em uma relação estreita com a ética. Por isso, podemos dizer que a estética, até então, fora tratada como um compartimento da razão, uma espécie de estética racionalizada.

No movimento empirista inglês, aposta-se na ideia de que o ser humano possui uma inclinação natural pela busca da beleza, o que contribuiria para harmonizar ética, estética e política, criando uma esfera comum dentro de uma sociedade eminentemente burguesa, pautada no individualismo. Muito embora exista a crença de que a conduta moral deva ser amparada pelos afetos, tenta-se de todo modo retirar dos sentidos o seu caráter de imediatez, de prazer, de paixão, em uma luta contra um possível hedonismo que seria improdutivo socialmente. A estética, nesse caso, aparece como oposta à razão, mas intimamente ligada a uma verdade moral (EAGLETON, 1993). Isso gera uma percepção dúbia: ao mesmo tempo em que propõe uma exaltação dos sentidos em detrimento da razão, freia-os antes que possam ser partícipes da esfera dos “instintos”.

A estética dionisíaca é rejeitada enquanto se aposta em uma estética mais positiva e ordenada, dotada de um elemento do qual a razão não poderia conhecer ou ter domínio: o “sentido moral”, que seria o “que nos permite experimentar o certo e o errado com a mesma rapidez dos sentidos, e, assim, cria os alicerces de uma coesão social mais profundamente vivida que qualquer totalidade simplesmente racional” (EAGLETON, 1993, p. 31).

Ainda segundo os empiristas ingleses, a comunhão da estética com a ética reside justamente no fato de que perceber a beleza é naturalmente comum aos homens, que são compelidos a gostar do bom, a admirar as boas ações e do mesmo modo tentar

praticar uma forma de agir harmoniosa. Buscaram validar uma conduta ética a partir de uma referência, considerando a percepção da beleza, como comum a todos os homens, e a chave para o desenvolvimento da ética entre todos, sob um pretexto de que a estética seria determinante para o coletivo, sendo a beleza um fio condutor para o bem social:

A beleza, a verdade e o bem são uma coisa só: o que é belo é harmonioso; o que é harmonioso é verdadeiro; e o que é, ao mesmo tempo, belo e verdadeiro, é agradável e bom. O indivíduo moralmente virtuoso vive com a graça e simetria de um objeto artístico, de modo que a virtude pode ser conhecida por seu apelo estético irresistível: “Pois o que há na Terra de mais agradável matéria de especulação, de mais belo à visão ou contemplação, do que uma ação bela, bem-proporcionada, e digna?” A política e a Estética encontram-se profundamente integradas: amar e admirar a beleza é “vantajoso para o afeto social, e de grande auxílio à virtude, que não é outra coisa senão o amor à ordem e à beleza na sociedade” (EAGLETON, 1993, p. 32).

Logo, a ética, para os empiristas, na medida em que está intimamente vinculada à estética, seria natural ao homem; uma forma de, a partir do corpo e suas sensações individuais, atingir algo mais sublime que seria a conduta moral coletiva. Para esses pensadores (neste caso segundo Eagleton (1993): *Shaftesbury, Hume, Burke*), não se coloca a questão de um abandono completo da cabeça pelo coração, reafirmando que o gosto implica em um compromisso firme com a razão e, portanto, com a verdade (EAGLETON, 1993).

Kant (apud EAGLETON, 1993) impressiona com o conceito de “imperativo categórico” devido à sua enorme influência no mundo moderno. O imperativo categórico consiste, sumariamente, na ideia do “dever ser bom”, o que possibilitou certa estabilidade social em um mundo de civilização ainda inconsistente. O filósofo fundamenta as bases da educação moderna pautadas em uma noção de moral que seja universal.

Ao criar seu juízo estético, Kant conforme exposto por Nunes (1999) afirma que todo conhecimento parte da experiência e do objeto, o que fornece à razão o substrato para que sejam criados os conceitos – que, por sua vez, remetem novamente ao objeto, à experiência sensível, conferindo, assim, legitimidade ao ato racional que aproxima o ser do real, escapando de uma abstração vazia de sentidos. O pensamento proporciona entendimento às intuições, que proporcionam aos conceitos sua conexão com a matéria do conhecimento: a experiência sensível através do objeto (NUNES, 1999).

Mesmo valorizando a arte enquanto objeto do conhecimento, Kant (apud EAGLETON, 1993) o faz apenas como ferramenta para alcançar um bem maior, que seria a conduta racionalizada. Essa conduta, porém, não firma suas raízes nem no mundo sensível e nem no mundo dos conceitos, mas em uma disposição natural e transcendental do homem em perceber, a partir da contemplação desinteressada diante do sublime e do belo, as bases de sua condição humana, que apontaria para uma espécie de “respeito” coletivo que possibilitaria um viver mais pleno de moral. De onde vem essa inclinação do homem para o bem, nessa lógica, não importa, mas a Estética seria uma chave para atingir esse estado ético “natural” do homem, uma espécie de altruísmo (EAGLETON, 1993).

Esse ponto de vista kantiano se mostra utópico, pois promove uma fissura entre a política e a ética, relegando a esta uma responsabilidade que não encontra fundamento naquela – que, por sua vez, continua dispondo da coerção para seu funcionamento coletivo. Kant (apud EAGLETON, 1993) coloca, assim, a relação entre a ética e a Estética em um limbo de subjetivismo que, por mais que busque uma universalidade, não encontra, como aponta Eagleton (1993), correspondência no mundo concreto:

A política fica restrita ao comportamento público e utilitário, e separada dessa dimensão “de inter-relações pessoais, internas entre os sujeitos como seres racionais e sensíveis” que é a Estética. Se a cultura esboça desse modo o contorno fantasma de uma ordem social não dominadora, ela o faz mistificando e legitimando as reais relações sociais de dominação. A divisão entre o fenomenal e o numenal é, por assim dizer, politizada, e instalada como fissura essencial na vida social. A ética de Kant, altamente formalista, mostra-se incapaz de gerar qualquer teoria política própria para além de um liberalismo convencional. Embora esta ética profira o sonho de uma comunidade em que os sujeitos são fins em si mesmos, estes aparecem de forma abstrata demais para que esse ideal possa ser trazido à experiência concreta (EAGLETON, 1993, p. 75).

A contribuição de Kant foi determinante para o pensamento ocidental e para a criação de uma normativa de educação. Tendo influenciado o mundo moderno por muito tempo, suas ideias só foram amplamente questionadas quando as bases racionalistas e seu imperativo categórico já não eram suficientes para compreender o mundo plural que surgia pós-grandes guerras.

É claro que existe muito mais em Kant do que a ínfima parte que aqui foi exposta, mas o que sintetizamos já nos permite elucidar que o empenho filosófico do pensador alemão foi no sentido de conceder à sociedade um caminho pelo qual poderíamos coexistir de modo harmonioso em uma conduta que, mesmo sendo idealista, mais nos aproxima do que nos torna indiferentes ao outro.

Com Schiller, filósofo pré-romântico alemão, a arte alcança um *status* elevado, pois, segundo o autor, “é pela beleza se vai à liberdade” (SCHILLER, 1990, p. 26). Segundo o filósofo, a beleza tem o poder de unir os impulsos sensíveis aos impulsos formais, aquilo que é regido pelos sentidos ao que é regido pela razão; a arte seria, portanto, aquilo que se capta do mundo através dos sentidos e é expressado de alguma forma concreta; seria a união do sentimento e da razão, permitindo que o ser humano seja livre, porém dotado de afeto, de sentimento – o que produziria uma liberdade responsável, condição para que o homem desenvolva seu senso moral e ético, conciliando o mundo da natureza e dos sentidos ao mundo intelectual. A racionalidade, portanto, não é uma realidade pré-existente dada, natural ao ser humano. Segundo Eagleton (1993), é preciso torná-lo racional e a educação estética seria a ponte necessária para tal empreendimento.

É interessante notar como Schiller introduz a ideia de que o “impulso lúdico” é uma ferramenta altamente construtiva, permitindo que a sensibilidade seja organizada em algo concreto, dando forma ao sensível, colocando-o no mundo cognoscível, elevando os sentidos ao nível do conhecimento. Essa equação é posta por Eagleton (1993) da seguinte maneira:

Se Kant separou de modo muito severo a Natureza e a razão, Schiller vai definir a Estética como exatamente o estágio transicional ou fronteira entre o sensual bruto e o sublimemente racional. Na forma do que ele chama de “impulso lúdico”, a condição Estética irá reconciliar o impulso sensível — a matéria mutante, informe, apetitiva da sensação e do desejo — com o impulso formal, a força da razão kantiana, ativa, formante e imutável (p. 79).

Schiller não busca superar Kant ao questionar a razão enquanto base epistemológica, mas cria um espaço para que a sensibilidade e a educação estética do ser humano sejam consideradas maneiras relevantes de se atingir a emancipação. Com a valorização dos sentidos ligados à natureza e o cultivo da liberdade, Schiller funda as bases para o romantismo na arte, justificando um maior deleite dos sentidos na construção do Ser, deleite que até então servira apenas a normativas.

Segundo Nunes (1999), o impulso lúdico seria o impulso artístico que sintetiza a liberdade do jogo com a disposição para a forma:

O significado mais profundo da doutrina de Schiller, medida de sua permanente atualidade, que nos facilita a compreensão de outros conceitos fundamentais da filosofia da arte, reside em ter ele concebido o impulso para o jogo como atividade formadora do sujeito, que ordena, através da matéria sensível, impregnada de sentimento, a própria Natureza da qual se desprende. Assim, dado que esse desprendimento, que a liberdade garante, é transcendência em relação aos fenômenos, pode o sujeito dispor ludicamente da realidade, configurando-a segundo os seus estados de ânimo e, por meio dessa atividade, convertendo-a em aparência Estética. O impulso lúdico seria, pois, em última análise, o impulso artístico, que sintetiza a liberdade do jogo com a disposição para a forma (p. 27).

Dessa maneira Schiller propõe, a partir do seu conceito sobre o lúdico, não apenas um conceito filosófico, mas uma valorização do próprio fazer artístico enquanto atividade formadora do homem. De certo modo, Schiller irá aproximar ainda mais o conceito de Estética diretamente ao fazer artístico.

Sanando a cisão kantiana entre sujeito e objeto, Hegel (2012) propõe uma dialética diferente: aquela da própria consciência, de forma que o espírito, em seu processo de desenvolvimento e lapidação, caminha em direção à auto realização ou mesmo ao espírito absoluto, de forma que o que chamamos de “natureza” ou “o mundo” é também espírito. Novelli (2005) esclarece melhor a superação de tal cisão:

O que Hegel pretende é a superação da dicotomia teoria-prática, análise e empiria, e isto é o que opera a especulação que reconhece tanto uma quanto a outra, e que ainda indica uma relação absoluta entre ambas. A separação entre razão e sentidos, sujeito e objeto é fictícia e pretenciosa porque afirma o caráter absoluto de um e de outro. Isto é, para Hegel, uma inverdade, pois não há sujeito sem objeto, ou seja, a diferença é identificadora pela aproximação e pela unidade e não pela separação. [...] Não se trata somente de que o sujeito reconheça o objeto, mas que se reconheça nele, sendo desta forma um com o objeto. (NOVELLI, 2005, p. 138).

A dialética proposta por Hegel introduz a noção mais abrangente do “puro ser”, que significa qualquer coisa sobre a qual, em qualquer sentido, possa ser dito que algo exista. A contradição deste conceito está no fato de que o “ser puro” exige o conceito de “nada” ou “não ser” para ser compreendido inteiramente. Ou seja, ele não deriva de algo de fora, mas sim da síntese desta contradição, que, por sua vez, é solucionada por um estado mais rico (aperfeiçoado), ou “mais elevado”. Tal dialética é expressa por Hegel, conforme citado por Sartori (2014):

Ser (Sein), puro Ser (reines Sein): sem nenhuma determinação outra. Na sua imediatez indeterminada, ele é apenas igual a si mesmo e não é desigual em relação à outra coisa (gegen Anderes); ele não tem diversidade alguma no interior de si nem fora. Qualquer determinação ou conteúdo que seriam postos nele como diferentes, ou através do qual ele seria posto como diferente de um outro, não lhe permitiria manter-se em sua pureza. Ele é pura indeterminação e vazio (Leere). Não há nada a intuir nele, se da intuição (Anschauung) poderíamos aqui dizer; ou ele é apenas este próprio intuir, puro e vazio [...] O Ser, o imediato indeterminado é, na verdade, nada (Nichts), não mais nem menos que nada. (HEGEL, 1982 apud SARTORI, 2014, p. 693-694).

Hegel formula seu sistema em direção a uma fenomenologia do espírito, de forma que a estética se apresenta dentro da relação do conteúdo espiritual com a forma, entendida como algo que inclui o elemento material, que se manifesta em três formas de arte (a simbólica, a clássica e a romântica), apresentando-se como etapas de desenvolvimento do espírito, em direção ao Espírito Absoluto. A arte simbólica representa a soberania da matéria sobre o que é espiritual: nela, falta forma e sobra matéria. No entanto, ao passo do desdobramento do conteúdo espiritual, adentra-se a arte clássica, onde o equilíbrio entre espírito e matéria se mostra presente. Por fim, quando da exacerbação do espírito sobre a matéria, introduz-se a arte romântica, aprofundando a ideia de subjetividade. Essa abordagem aponta para a superação da arte, visto que a mesma depende do elemento sensível (sensorial), estando, portanto, o espírito fadado a abandonar tudo o que o aprisiona a materialidade (DUARTE, 2015). A estética em Hegel é, assim, transitória, constitui-se apenas como uma etapa em busca da totalidade do espírito.

O que se pode apontar até aqui é que a relação entre ética e estética é histórica e paradigmática. A partir da modernidade essa relação entra em profunda crise, quando tanto a ética quanto a estética modernas rechaçam essa proximidade, ambas em vias de afirmação de suas autonomias.

Na introdução de seu livro “Ética e estética: a relação quase esquecida”, Nadja Hermann (2005) apresenta uma reflexão da crise no universo da Metafísica e da ética iluminista, apontando para uma nova tomada de consciência acerca da necessidade de tratá-la sob um novo prisma, considerando a nova pluralidade de perspectivas orientadoras do agir humano. Para a autora, a estética se interpõe no contexto do debate como uma potência indissociável à formação humana, na medida em que propõe que o corpo e os sentidos são tão importantes quanto o intelecto e a razão;

situa, assim, a estética como agente mediador entre educação e ética, onde, através da estética, a educação pode superar as fronteiras entre ciência e arte (HERMANN, 2005).

A crise social e moral na sociedade do século XX e suas raízes históricas desde a fundamentação da metafísica como norteadora de valores sociais e a sua própria crise põem em conflito as relações entre educação e moral e expõe a necessidade de sua ressignificação. Coloca a proposição metafísica de Kant em contexto com a educação como uma dimensão moral, o modo por excelência de constituição da humanidade no homem.

Segundo Hermann (2005, p 19):

Os problemas para a justificação ética da educação têm início, por um lado, quando as expectativas emancipatórias da modernidade não se realizam, e a grande tradição ética universal é submetida à crítica e à desconstrução. E, por outro lado, quando o processo educativo constata a ausência de condições para obter êxito. Essa crítica aponta que a razão e suas justificações metafísicas, como fundamento de uma ética, passa a ser percebida como domínio do sistema, repressão da diferença, manutenção da tutela e promoção da insensibilidade.

Trata-se de uma ética pautada em princípios universais que, se de um lado, foi importante para assegurar, na modernidade, um agir moral da sociedade, por outro lado, enquanto expectativa emancipatória, não se realiza, mostra-se utópica, totalitária e homogeneizante. Neste contexto, o domínio da razão passa então a ser duramente criticado, caindo, assim, em descrédito (HERMANN, 2005).

No mundo contemporâneo, novas abordagens do estético surgem, elevando o corpo a um novo paradigma de compreensão do ser, posição até então ocupada pela razão. O estético é discutido como meio de conhecimento de si e do mundo mediado pela sensibilidade. A força subversiva da estética questiona a ordem social e moral. Ela cria novas formas de compreensão do mundo; traz uma forma produtiva de compreender as novas exigências éticas diante da pluralidade; transcende as fronteiras unilaterais e o caráter restritivo da racionalidade e expõe a fragilidade de uma ética que exclua a expressividade estética. Neste contexto, Hermann (2005, p. 44) afirma:

Como a arte pode, então, educar? Como o estético pode conciliar mundo da natureza e mundo intelectual, aparentemente inconciliáveis? Como a arte pode conduzir à vida moral, se existe a cegueira dos impulsos? Schiller,

apesar da forte influência do pensamento kantiano, não aceita as diferenciações entre sensibilidade e entendimento, natureza e espírito, pois ele avistava justamente nessas diferenciações a expressão da bipartição das relações modernas da vida. Seu esforço teórico consiste justamente em demonstrar o poder unificador da arte, destacando o papel do jogo e do impulso lúdico, como elementos educativos que conduzem à formação moral.

A autora considera que a estética, no curso da história, teve diversas interpretações, apontando que, para além de mera aparência, ela manifesta um movimento profundo que envolve todo o nosso ser. Já a ética, envolve uma complexa estrutura de deliberação, e que não a aprendemos como se aprende uma *techné*. O agir necessita de um longo preparo e de uma aprendizagem realizada na experiência concreta. Que, por sua vez, depende da sensibilidade para interpretar a situação e perceber os elementos significativos e as emoções envolvidas nesse agir. É sugerido, então, que existe uma impossibilidade de demarcar objetivamente a fronteira entre ética e estética, estando estas na verdade entrelaçadas, pois ambas só se realizam uma na presença da outra.

Em Nietzsche, que se diferencia da perspectiva de Schiller não só pela ruptura com a metafísica, mas também pela dissolução da ética na Estética, percebe-se que há uma exacerbação do valor da estética sobre a ética. O pensador, conforme exposto por Hermann (2005), implode as bases da metafísica e sua sustentação do projeto pedagógico moderno, pautado na construção do sujeito moral fundamentado racionalmente e propõe um novo horizonte à experiência humana, pautado em um dizer sim “à vida”, contra as ilusões criadas pela moral e pela racionalidade da metafísica, agentes do empobrecimento da vida espiritual.

Para Nietzsche, segundo Hermann (2005), a moral se expressaria como uma busca pela vontade de verdade, que não se realiza e é, portanto, frustrada. Segundo a autora, o ataque à metafísica é central no pensamento de Nietzsche. A superação da metafísica é vista como um feito, uma superação histórica, pois ela foi responsável pelo drama da solidão humana e a perda de sentido da vida, o niilismo. Em contrapartida, abre-se um novo horizonte para o viver humano, pautado na difícil, grande e potente tarefa de criação de si, em toda sua singularidade, criando livremente o mundo, em uma estética da existência, conduzindo a vida esteticamente.

Em face de toda a pluralidade de estilos de vida que caracterizam a realidade contemporânea, Foucault (2006, p. 292) afirma que “[...] a procura de uma moral que seria aceitável por todo mundo – no sentido de que todo mundo deveria se submeter

a ela – parece catastrófica”. O pensador retoma a moral grega no sentido em que o caráter individual é visto como um “cuidado de si” e não como um “conhecimento de si”, presente principalmente, a partir da moral no pensamento cristão. Essa diferenciação sugere que o homem é formação em devir, e não uma verdade posta pautada em uma moral universal. Ele propõe um estudo do “cuidado de si” dos gregos na medida em que este revela uma arte de viver centrada em escolhas pessoais, numa Estética da existência, na qual o sujeito gesta sua liberdade. Distingue moral como regras e valores impostos e ética como uma conduta mais criativa, onde o sujeito funda seu modo de ser, transformando a si mesmo como sujeito moral de sua própria conduta, sugerindo assim uma pluralidade de criação ética, que por sua vez, está relacionada à arte de viver, à forma como o indivíduo produz a si mesmo, transformando ética e estética em coisas inseparáveis.

Marx, como último grande expoente filosófico a ser citado neste breve estudo sobre a constituição da noção de Estética, não se ocupou diretamente dos problemas estéticos em trabalhos especiais, no entanto, revelou um profundo interesse pelas questões estéticas em geral, e pela arte e literatura em particular. Della Fonte (2020), por exemplo, mapeia, no conjunto da obra marxiana, as ocorrências das noções de “omnilateralidade” (formação do ser humano total) e “arte” (juízo estético e manifestações estéticas como objeto de estudo e como inspiração conceitual) e postula, a partir de Marx, a superação da hierarquia entre razão e sensibilidade como uma tarefa política.

Segundo Vázquez (2010), é possível encontrar ideias de Marx que possuem relação direta com problemas estéticos e artísticos fundamentais em obras de caráter filosófico ou econômico: a arte e o trabalho, a essência do estético, a natureza social e criadora da arte, o caráter social dos sentidos estéticos, a arte como forma de superestrutura ideológica, o condicionamento de classe e a relativa autonomia da obra artística, entre outras abordagens. Observa-se que o pensamento de Marx não constitui, portanto, uma Estética em si, mas suas ideias estéticas são notáveis ao longo de sua obra.

Particularmente, em seus *Manuscritos econômico-filosóficos*, de 1844, o filósofo importou-se em esclarecer a origem e a natureza do estético, e, na relação estética do homem com a realidade, firmou sua atenção na arte como criação segundo as “leis

da beleza”. No entanto, ainda que tenha contextualizado o estético, podemos dizer que este não foi um caminho intencional, como aponta Vázquez no trecho a seguir:

Não era o estético em si o que estava buscando, procurava outra coisa e no caminho encontrou a criação estética “segundo as leis da beleza” como uma dimensão essencial do que estava buscando. O que ele buscava era o homem, ou, mais exatamente, o homem social, concreto, que - nas condições econômicas e históricas próprias da sociedade capitalista - se desfaz, se mutila ou nega a si próprio. [...] E desta forma, na busca do humano, do humano perdido, Marx encontra a criação da estética, como um reduto da verdadeira existência humana; não apenas como um seu reduto, mas como uma esfera essencial. (VÁZQUEZ, 2010, p. 45)

Em suma, podemos inferir que o filósofo abre um espaço para que se pense a arte dentro da dimensão estética, e essa como um trabalho sobre o concreto, pois o corpo é a possibilidade da prática, e a prática a possibilidade da arte. Assim, Marx dá à teoria o que lhe faltava de mais intrínseco, o corpo; este, por meio do seu poder de trabalho e, portanto, de criação do mundo, proveria aquilo que, quando não temos, torna qualquer emancipação, desenvolvimento ou evolução espiritual mero anseio demagógico: as condições materiais para o desenvolvimento.

Uma sistematização interessante sobre essa questão foi feita por Della Fonte (2020, p. 116-117) ao afirmar que:

Longe de se pautar no privilégio idealista da faculdade racional, ‘A formação omnilateral apoia-se, pois, no entendimento do homem como totalidade complexa, cujas dimensões, todas indistintamente, articulam-se e ganham sentido mais pleno em torno do eixo do trabalho produtivo’ (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2014, p. 218). A dimensão estética ganha dignidade como faceta existencial. Marx atesta isso em seus escritos e, à sua maneira, trata as manifestações estético-artísticas com deferência também no âmbito gnosiológico. As ‘invasões’ da literatura ficcional em seus [de Marx] textos filosófico-científicos ilustram uma possibilidade, entre outras, de fortalecer uma relação não hierárquica entre linguagem conceitual e a expressiva, na qual o componente conceitual pode adensar sua autoridade e rigor no diálogo com a Arte. Em sentido mais amplo, há uma tensão e complementaridade entre o conceitual e o expressivo nos escritos marxianos.

Diante da discussão posta, é notório que tanto Ética quanto Estética são extremamente significativas para a vida humana. No entanto, essa relação muitas vezes é vista com estranheza e desconfiança pela tradição moderna, que trata essas áreas enquanto categorias autônomas não necessariamente ligadas em seus processos, diferindo do pensamento grego, que unia o Belo ao Bom e que sustentava a harmoniosa unidade entre o sensível e o inteligível. A tradição moderna rejeita essa

(inter)dependência. Uma crescente especialização das áreas de conhecimento e a ramificação dos conceitos em busca de autonomia contribuíram para esse quadro. Hermann (2016, min. 01min. 32 seg.) afirma que:

O ponto de vista da estética, desde Kant, não joga mais nenhum papel significativo para a ética moderna. Pois a liberdade do agente, tema central da ética moderna, consiste na sua autonomia em qualquer situação em que se realiza a ação moral.

O surgimento de uma sensibilidade filosófica favorável à estética tem início com Schiller e se acentua no século XIX com Schelling, Schopenhauer e Nietzsche, ao atribuírem à arte um papel central na condição humana, capaz de expressar e articular aquela realidade que era mantida presa no conceito e no discurso racional.

A autora, porém, ressalta que, nas últimas décadas do século XX, as fronteiras entre essas duas áreas do conhecimento se tornam mais porosas. Com a disciplinalização filosófica se tornando mais frágil e possibilitando deslocamentos entre os campos filosóficos, surgem novas possibilidades de abordagens que as aproxima. As experiências morais da contemporaneidade apontam que o intelectualismo, sempre exacerbado, baseado em princípios e cânones teóricos não “dão conta” de responder às novas demandas pela compreensão do agir humano. Tais experiências acusam sua própria fragilidade moral apoiada em uma ética incorpórea, distante da práxis do ser humano, deixando clara a necessidade da ressignificação dos afetos e sua utilidade para a compreensão do ser.

A estética na contemporaneidade (re)surge, portanto, como necessidade subjacente à crescente virtualização das relações humanas e das relações do ser humano com o ambiente, marcadas pelo individualismo e pela mercantilização da vida. Para além das distintas conceituações que o termo “estética” recebe ao longo da história, o que interessa aqui é como esta área do conhecimento – inicialmente entendida como “faculdade” e posteriormente como “ciência” – pode, enquanto disciplina, auxiliar na formação da subjetividade dos seres humanos.

O que a filosofia ocidental tenta fazer é trazer, sempre, a estética para a tutela da razão. E a estética não é razão. Ela participa da compreensão do mundo de forma significativa contribuindo para a inteligibilidade deste, mas não se pode resumi-la apenas, como um compartimento da razão.

É importante, ainda, distinguir ética de moral, pois são dois conceitos que se permeiam, mas não necessariamente trazem as mesmas implicações. Ética convoca

à ação, à estética manifestada pela ação; a moral convoca à organização. Pode ter muitas éticas que culminam em um bem-viver, mas dificilmente muitas morais. A moral é aquilo que socializa o ético, dando-lhe diretrizes e, não obstante, roubando-lhe a essência. A ética aceita, a moral repele. A ética entende, a moral julga. Ora, seria a estética a matéria do ético? Aquilo que humaniza, corporifica, sensibiliza o ser (verbo) humano?

2.1.2. Diferenças entre as concepções filosóficas de Platão e Aristóteles no tocante ao papel da poesia na formação humana

Neste subitem buscamos reconhecer uma aproximação da poesia e do conceito de formação humana através da discussão entre Platão e Aristóteles acerca do valor da poesia, pensando o trabalho do poeta como inserido no processo de formação omnilateral. Esse é um dos aspectos mais importantes e talvez o cerne da discussão na presente dissertação, ou seja, *as implicações formativas da poesia e seu potencial educativo*. A poesia possui uma vocação formativa, o que é sugerido por um suposto compromisso com a verdade (que se expressa pela relação não dicotômica entre imaginação/criatividade e realidade), compromisso que se pode notar em muitos escritos de poetas e até mesmo no desenrolar da história, quando se leva em consideração as diferentes funções que teve a poesia nas sociedades. Para tanto, pretendemos, inicialmente, aproximar a poesia do caráter filosófico de busca por uma determinação ética para o comportamento humano e esboçar alguns pensamentos e questionamentos acerca da importância da poesia na formação humana.

Não há como falar em desenvolvimento da poesia sem percorrer o campo da filosofia, cientes de que essa relação foi imensamente produtiva nas discussões filosóficas e poéticas, onde tantas vezes estiveram inter-relacionadas. Apesar das diferentes “linhagens” dos pensadores utilizados, o que aqui interessa é o pensamento de quem “mergulhou” no universo poético em busca de desvendar seu *telos*.

A aproximação entre a ética e a estética, na fundamentação de uma ontologia, é uma discussão histórica que marcou o desenvolvimento das artes e sua função educativa. Tal discussão teve uma força muito grande, por conta de seu pioneirismo e importância.

Quando colocamos a questão da poesia enquanto força educativa, com Sócrates e Platão essa discussão inicia-se em desvantagem a partir de uma negativa. O poeta, que era até então o guardião da tradição educativa da Grécia, perde seu posto para o filósofo. Isso já largamente discutido na produção filosófica, tendo virado um tema comum: Platão expulsa o poeta de sua Pólis, pois via neste uma ameaça à integridade do caráter educativo que devia reger uma nação, uma pólis. Ele propõe por, no lugar da suposta farsa do poeta, a racionalidade e o método do filósofo, muito mais apto, segundo Platão, a ser o guia no projeto educativo da Pólis, que objetivava o caminho da Beleza e da Verdade. Platão cria dois conceitos para desqualificar o poeta (aqui especificamente, o Rapsodo): *Entusiasmo* e *Mímesis*.

O Entusiasmo seria uma força não proveniente do poeta, mas de sua inspiração divina. Estaria o poeta, ao exercer sua poesia, entusiasmado (*Enthéos* = “ter um deus dentro”) pelas musas, portanto, não seria ele o responsável racional de sua performance poética, não tendo, portanto, domínio racional sobre sua ação. Com o conceito de *Mímesis*, Platão ressalta o caráter de imitação da arte, que se afastaria do original, do verdadeiro. Se a imitação imita algo que por si mesmo já é uma cópia do real, estaria a arte, portanto, duas vezes mais longe da verdade.

Nos livros II e III de “A República”, Sócrates reconhece o valor da arte como promotora de uma forma mais graciosa para a alma; ela funda valores tradicionais onde elementos artísticos (como ritmo, proporção e simetria) seriam importantes na formação do caráter virtuoso do cidadão da *Pólis*, onde o poeta “austero” é aceito, ou seja, aquele que subordina sua poesia à busca racional pela verdade. Essa posição tem uma guinada autoritária no livro X, com a sentença de que toda e qualquer poesia deve ser banida. Platão, portanto, relega o poeta ao exílio, pensando expulsar junto a ele, as vicissitudes das paixões. Fernando Muniz (2010, p. 15), em seu ensaio “Platão contra a arte”, conclui:

O leitor moderno, diante do gênio literário de Platão, tem dificuldade de aceitar as posições defendidas por ele em relação à arte. Dificilmente poderíamos supor que ele não reservasse para a arte um lugar de honra no processo de acesso à Beleza e à Verdade. Mas, ainda que isso possa parecer chocante para nós, Platão não reservou lugar algum para a arte na busca pela Beleza. Como diz Beardsley sobre o Banquete: “É estranho demais que Diotima e Sócrates não atribuam um papel para as artes no processo de despertar da Beleza...”.

A Beleza para Platão está muito distante do nosso conceito moderno. Como valor estético, em primeiro lugar, ela é entendida como algo inteiramente

separável dos outros valores. Quando dizemos que uma obra de arte é bela, não queremos implicar nesse juízo nenhum valor ético, ou epistêmico, ou útil.

Diante da perplexidade causada pelo veredicto que Platão dá às artes na constituição de sua cidade ideal, por mais que se possa não concordar com tal sentença, é necessário entendê-lo.

Muito embora a discussão entre Platão e Aristóteles sobre poesia seja importante por constituir um marco, as críticas dos filósofos aos poetas podem ser consideradas ainda mais antigas na história da filosofia. Platão operacionaliza a discussão, e a traz para o campo filosófico criando categorias para sua análise. Como afirma Vilella-Petit (2003, p. 55), Platão é o herdeiro, e não o iniciador, da crítica aos sofistas (categoria onde se incluíam também os poetas), que turvavam os propósitos educativos da Pólis, onde a tradição oral era determinante:

Para apreciarmos a posição de Platão, é bom nos tornarmos mais atentos, graças à experiência dos antropólogos, ao que representa a palavra dos poetas dentro de uma sociedade onde prevalece a tradição oral. Não se constitui ela como a referência imprescindível enquanto depositária dos valores e ensinamentos éticos? A palavra dos poetas tinha então tudo a ver com a *paidéia*, isto é, com a educação em sentido lato e, portanto, com a formação do *éthos* grego. Os poetas eram verdadeiramente os mestres, os educadores da Grécia, como se dizia sobretudo de Homero. E foi disso que souberam se servir os sofistas.

Sem tal situação em mente como ponderar a crítica que, em sua busca de uma verdade mais elevada, os primeiros pensadores dirigiram aos poetas, e ainda mais a posição assumida por Platão em sua luta contra a corrupção do *éthos* do indivíduo e da polis, agravada pelos ensinamentos dos sofistas?

A principal objeção dos filósofos pré-socráticos – e inicialmente também a de Platão – aos poetas, estaria em como estes trariam a imagem dos deuses, apresentando-os muitas vezes como portadores de um *éthos* corrompido, assemelhando-os aos seres humanos.

Quando analisada sob um prisma menos apaixonado, a crítica de Platão aparece na história como ruptura epistemológica dentro de um modelo educativo que tinha na força da palavra dos poetas seu ponto mais aguerrido: era a partir dessa autoridade dos poetas que o conhecimento era transmitido e resguardado desde a Grécia arcaica. É preciso pensar que no bojo do veredito de Platão à poesia, estava em “disputa” o tipo de formação que se daria ao povo grego:

O encerramento do que poderíamos chamar “razões finais contra a poesia” é estruturado por Platão à maneira de uma coda. Primeiro, uma advertência contra Homero e a poesia (aqui, como em *Leis* 801 c – 802 a, abre-se exceção para os hinos aos deuses e os elogios aos bons): admitida a “Musa prazenteira” (*hedysmene Mousa*), épica ou lírica, o prazer e a dor governarão a cidade, em vez da lei e do parecer geral. Depois, lembrando que não é nova a querela entre filósofos e poetas, Platão manifesta a intenção de aceitar a poesia, caso ela consiga justificar-se. Exprime, de novo e reiteradamente, o encanto que sente na poesia e compara-a a uma paixão que, reconhecida como funesta pelos amantes, é afastada – a contragosto, mas afastada. E conclui: rejeitá-la faz parte do “grande combate” (*megas agón*) – um combate “maior do que se pensa” – em vista de tornarmo-nos bons ou maus. Nesse combate, não podemos deixar-nos levar nem pela glória, nem pelas riquezas, nem pelo poder, nem pela própria poesia (606 e 608 b). (ACHCAR, 1991, p. 154)

O combate aqui referido é o combate pela *épistheme* da Grécia, sobre as maneiras de se aplicar o conhecimento de acordo com suas melhores finalidades. Ao contrário do pensamento moderno, que buscou afastar a arte de qualquer valor externo a ela, inclusive o da ética, Platão relacionava intimamente essas duas instâncias, fundando assim, mesmo que a despeito da própria arte, uma dialética entre ética e estética, uma relação possível, abrindo o campo da discussão.

Aristóteles, discípulo de Platão, busca reverter esse quadro. Ele revaloriza a arte e a dispõe em um patamar de grande importância dentro do processo de formação humana, principalmente no que diz respeito à poesia, que era a grande arte da Grécia antiga.

Aristóteles herda de Platão a categoria de “arte mimética”, e é através do conceito de *Mímesis* que ele também irá pensar a arte. A *Mímesis* de Aristóteles é um contraponto à de Platão, que a utilizava para denunciar o afastamento da arte daquilo que é verdadeiro. Aristóteles vai no caminho oposto de seu mestre e torna a corporificar o mundo, a arte e o conhecimento, apostando nos sentidos como chave de compreensão e busca pela verdade; o filósofo acredita na experiência enquanto força educativa; e a experiência só pode se dar através dos sentidos (enquanto Platão defende que a verdade só pode ser encontrada no mundo das Ideias, que são absolutas). A contribuição fundamental de Aristóteles está, pois, em restaurar a arte enquanto estética (*Aesthesis* = sentidos) e em valorizar sua força educativa proveniente disso.

Sobre a *Mímesis* de Aristóteles, Fernando Santoro (2010, p. 46) diz que o filósofo a valoriza enquanto força educativa, ao contrário de Platão:

[...] se, para Platão, a imitação era o distanciamento da verdade e o lugar da falsidade e da ilusão, para Aristóteles, a imitação é o lugar da semelhança e da verossimilhança, o lugar do reconhecimento e da representação. A função mimética em Aristóteles não é uma exclusividade das artes poéticas; ela apresenta-se também, por exemplo, na linguagem humana em sua função de representar as coisas. Tal função, a de adequar o nome ou signo em geral à coisa significada, é a função mimética ou representativa da linguagem, lugar em que pode acontecer o verdadeiro ou o falso.

Para Aristóteles, o poder educativo se dá a partir de duas vias, quando ele distingue dois tipos de música (expressão que para os gregos tinha caráter abrangente, sobre todas as formas de poesia): uma, a didática; e a outra, a catártica. A primeira diz respeito ao aspecto moral e ético da formação do caráter, e a segunda ao aspecto cognitivo da elaboração da experiência. O que se aprende com as músicas didáticas e seus mitos é antes de tudo o *ethos* heroico, os valores que dignificam uma pessoa entre os gregos: a coragem de Aquiles, a astúcia de Ulisses, a dignidade de Ifigênia, entre outros. Didática era a música de Homero, que, nas palavras de Heródoto, era o grande educador da Grécia. A música catártica é aquela que serve à purificação e a purgação das afecções ligadas ao terror e à compaixão (SANTORO, 2010).

Aristóteles confere um alto valor ao poeta, o aproximando de uma perspectiva universal de conhecimento, assim como o filósofo. Em suas palavras:

O ofício do poeta não é descrever coisas acontecidas, ou ocorrência de fatos. Mas isso, quando acontece, é segundo as leis da verossimilhança e da necessidade. [...] A diferença entre historiador e poeta é a de que o primeiro descreve fatos acontecidos, e o segundo, fatos que podem acontecer. Por isso é que a poesia é mais elevada e filosófica que a história; a poesia tende mais a representar o universal, a história, o particular. A ideia de universal é ter um indivíduo de determinada natureza, em correspondência às leis da verossimilhança e da necessidade (ARISTÓTELES, 2012, p. 32).

As noções de arte a partir de Aristóteles são tão fortes que influenciarão o desenvolvimento das artes a partir de então até as vanguardas modernistas, que romperam com a noção de uma arte mimética e naturalista.

Muitas outras questões envolvem o complexo pensamento desses dois filósofos e suas influências alcançam os nossos dias. Esse embate inicial na filosofia ontológica, entre o valor ou o não-valor da arte no processo formativo, inaugurou um espaço para a discussão e um terreno possível ao reconhecimento do grande papel

desempenhado pelas artes no processo de formação humana e, por isso, sua importância em destacá-lo aqui.

2.1.3. Formação Humana: *Areté*, *Paideia*, *Bildung* e a formação omnilateral

Nesta seção trataremos do tema da Formação Humana, a partir do entendimento de que, entre os modelos de formação explicitados ao longo da história, temos quatro que se destacam, por sua intencionalidade e abrangência: *Areté*, *Paideia*, *Bildung* e a formação omnilateral.

O primeiro modelo, que aparece como uma espécie de introdução histórica à formação de um projeto educativo é a *Areté*, dos gregos arcaicos. Embora não haja uma palavra em português que defina com precisão o significado do termo, a *areté* está relacionada à palavra “virtude”, dentro de uma significação elevada. Ela aparece como um ideal aristocrático grego de formação do homem, dotado de todas as virtudes que compunham o imaginário do homem grego arcaico: a honra, a coragem, o virtuosismo, a inteligência, a força, a beleza, a glória.

Na Grécia homérica, o caráter formativo estava ligado aos *Aristoi*, os bem-nascidos, e somente à nobreza era possível participar de tal complexo de virtudes. Porém, há um deslocamento no sentido cívico do povo grego, onde “A efervescência religiosa não contribui somente para o nascimento do Direito. Preparou também um esforço de reflexão moral, orientado por especulações políticas”, como diz Vernant (1998, p. 87-88). Portanto, o antigo conceito de *Areté*, aos poucos, cede lugar a um projeto político e social baseado em princípios mais coletivos e menos aristocráticos, ou seja, à *Paideia*.

O conceito de *Paideia* surge, à medida que se desenvolve o caráter democrático dos gregos; desloca o foco da formação individual: pensa-se uma formação não apenas do homem, mas do cidadão, ou seja, do homem coletivo, também buscando, em seu processo de formação, atingir o maior grau de desenvolvimento do caráter, da plenitude física, moral e espiritual. Propõe-se então, na *Paideia*, uma formação multilateral com o pleno desenvolvimento do homem total, tendo desenvolvidas todas as suas virtualidades:

O pensamento grego, de modo geral, tanto por seus modos de argumentação quanto pelos tipos de ações formativas que daí decorrem, costuma ser caracterizado como essencialista, isto é, há uma ideia ou uma essência de homem, racionalmente estabelecida, a qual precisa ser alcançada. A *paideia* possui a tarefa e configuração de dar corpo e materialidade à busca pela essência de ser humano, dotado de *logos*, como palavra e pensamento. Seu compromisso é formar cidadãos que sejam a vida material dessa essência humana (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2014, p. 212).

O terceiro conceito importante é o de *Bildung*, que pode significar “[...] autoformação e aperfeiçoamento individual, e representa a forma peculiarmente alemã de assimilação da herança individualista ocidental, com sua ênfase inigualável na liberdade de autocultivo pessoal” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2014, p. 214).

Embora a *Bildung* também proponha a formação de um *Ethos*, podemos dizer que seu caráter individual traz outras questões diferentes da formação multilateral da *paideia* grega, mesmo nesta tendo se inspirado, dentro do processo de influência clássica do Renascimento. A *Bildung* traz uma implicação mais intelectual e racionalista, e surge no processo de engrandecimento da cultura alemã durante o Iluminismo; é a formação “cultural e espiritual” do ser humano, “pelo desenvolvimento harmonioso de todos os poderes do indivíduo” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2014, p. 215). É sob o signo da *Bildung*, um pouco mais tarde, que florescerá também o conceito de gênio, tão característico do romantismo alemão.

O conceito de *Bildung* é permeado por diversos significados, se mostrando como um complexo de sentidos que fluem em direções diversas, mas que têm em comum uma relação com *formação* e *cultura*, como aponta Berman (*apud* Suarez, 2005, p. 193):

A palavra alemã *Bildung* significa, genericamente, “cultura” e pode ser considerado o duplo germânico da palavra *Kultur*, de origem latina. Porém, *Bildung* remete a vários outros registros, em virtude, antes de tudo, de seu riquíssimo campo semântico: *Bild*, imagem, *Einbildungskraft*, imaginação, *Ausbildung*, desenvolvimento, *Bildsamkeit*, flexibilidade ou plasticidade, *Vorbild*, modelo, *Nachbild*, cópia, e *Urbild*, arquétipo. Utilizamos *Bildung* para falar no grau de “formação” de um indivíduo, um povo, uma língua, uma arte: e é a partir do horizonte da arte que se determina, no mais das vezes, *Bildung*. Sobretudo, a palavra alemã tem uma forte conotação pedagógica e designa a formação como processo. Por exemplo, os anos de juventude de Wilhelm Meister, no romance de Goethe, são seus *Lehrjahre*, seus anos de aprendizado, onde ele aprende somente uma coisa, sem dúvida decisiva: aprende a formar-se (*sich bilden*).

Percebe-se que o conceito de *Bildung* é tangenciado também pela polissemia do termo. Devido ao aspecto de autonomia formativa, organicidade e fluidez do conceito

de *Bildung*, este irá influenciar decisivamente a modernidade, apontando para uma formação cultural que seria também elemento de formação espiritual.

Sobre o próximo modelo, não existe um projeto de formação humana designado como formação omnilateral desenvolvido por Karl Marx propriamente dito, mas interpretações amparadas em sua rica filosofia social. Este, portanto, é ainda um conceito em desenvolvimento e não pode ser tratado enquanto modelo, como o foram a *Paideia* e a *Bildung*.

Marx pouco falou sobre educação, mas muito contribuiu para uma ideia de formação humana pautada na noção que ele nos traz da omnilateralidade. Della Fonte (2014, p. 388) esclarece a expressão omnilateral dentro do contexto do pensamento de Marx:

No original alemão, “essência omnilateral” diz-se *allseitiges Wesen*, enquanto “de uma maneira omnilateral” diz-se *auf eine allseitige Art*. O termo omnilateral remete para o adjetivo alemão *allseitig*, composto pela palavra *all*, que significa todo/a, e *Seite* que, entre vários sentidos, indica lado, página. Assim, *allseitig* pode ter como tradução as seguintes palavras: polimórfico, universal, completo, geral; pode ainda vincular-se a *allseits*, que significa de todos os lados, plenamente. Não por acaso, a expressão “de maneira omnilateral” tem sido traduzida para o inglês como *comprehensive manner*, *total manner*; e, em francês, *manière universelle*.

Portanto, o termo se aproxima dos conceitos de *Paideia* grega e da *Bildung* alemã, mas suas implicações são bem diversas: para Marx “la más grande de las riquezas, (es) el otro hombre” (MARX; ENGELS, 1987, p. 624). Seu pensamento transcende os modelos de formação anteriores quando democratiza a autonomia do homem. Agora ela não é direcionada à nobreza, nem visa formar o cidadão e muito menos aparece como formação individualista e de caráter aristocrático: ela é muito mais simples e horizontal, e ao mesmo tempo universal, e se dá somente na interdependência entre os homens, em seu processo de significação do mundo e de si não na sujeição a um código de conduta, mas pela apropriação do mundo pelo próprio ser humano e do outro como ele mesmo, como ponto de significação de si e do mundo. E nesses aspectos se aproxima muito do próprio conceito de *Bildung*, tendo Marx vivido sob essa atmosfera de formação cultural da Alemanha de então e se influenciado por ela.

Veremos que a educação nasce no processo mesmo de objetivação de si na realidade. Marx volta a corporificar o mundo, propondo uma dialética dos corpos: o corpo do trabalhador e o corpo do mundo, numa dialética que molda a ambos. Segundo Marx:

O homem se apropria da sua essência unilateral de uma maneira unilateral, portanto, como um homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim, todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são, no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento para com o objeto a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana [...] (MARX, 2004, p. 108).

Uma possível abordagem do conceito de formação unilateral a partir de Marx é que ela propicia que o ser humano se aproprie de sua efetividade. De certa forma propõe um tipo de libertação, no processo de transformação do mundo através do trabalho, onde se criam as condições materiais para isso. A libertação, emancipação ou a desalienação de um homem é deveras necessário; é o estado digno do ser humano e é o que deveria ser o propósito de toda ciência, de toda relação política e social. Porém, Marx contrapõe a esse projeto o processo de reificação do ser humano na medida em que é separado de suas próprias objetivações no mundo concreto, ou seja, a alienação do fruto de seu próprio trabalho. Marx alerta que, sob as determinações do capital, todo o processo de emancipação corre risco, como nos aponta Della Fonte (2014, p. 388):

Porém, sob a regência da propriedade privada e da alienação, observa o filósofo alemão, o ser humano se relaciona com suas objetivações como se elas lhe fossem estranhas. Dessa forma, o trabalho alienado envolve o estranhamento de todas as forças humanas essenciais (sensações, paixões, pensamentos), a sua degradação a um nível tacanho de miséria e penúria, a mera orientação para possuir o que é útil à existência física: 'O lugar de todos os sentidos físicos e espirituais passou a ser ocupado, portanto, pelo simples estranhamento de todos esses sentidos, pelo sentido do ter'.

Portanto, incorre-se na cisão do próprio ser humano e no afastamento de todas suas potencialidades:

A carência do trabalhador é coagida a limites grosseiros nos quais a escassez se torna norma, tudo o que ultrapassa a reprodução física se lhe apresenta como luxo, a comida só existe em sua faceta abstrata e não existe 'nenhum sentido para o mais belo espetáculo' (DELLA FONTE, 2014, p. 390).

Esse caráter total, unilateral do ser humano (que tende a ser reificado – e, portanto, reduzido – pelos processos da produção capitalista) é o que a arte vem reafirmar. Trataremos desse assunto um pouco melhor no tópico seguinte.

2.1.4. O caráter formativo da poesia

Marx não fala especificamente da formação omnilateral do e no trabalho artístico, mas quando fala das objetivações do homem no concreto abre espaço para essa abordagem. Para o autor, não existe omnilateralidade sem a estética, sem os sentidos que constituem a integralidade do ser. Cada uma das relações humanas com o mundo faz parte de sua objetividade, de sua apropriação da efetividade humana. Desse modo, podemos dizer que, para Marx, a estética, ao contrário do que julga o senso comum, não funda apenas o indivíduo, mas também a ação desse indivíduo no mundo concreto. A poesia seria, então, agente objetivo da e na realidade concreta.

A arte, a partir de um ponto de vista inspirado na omnilateralidade marxiana, é a quintessência desse trabalho do homem sobre a natureza, sobre o mundo. Ela não permite a cisão entre homem e trabalho; ela se dá apenas e verdadeiramente nesse processo de objetivação, e não de objetificação do ser humano. A arte, e naturalmente a poesia, representa a autonomia de produção, ela rompe com a lógica da mercadoria, da linha de montagem, da produção em série do objeto e do pensamento e devolve ao homem a sua obra plena, carregada de si mesmo e do outro, nesse processo de produção artística que é antes de tudo uma dialética de sua imersão no mundo.

O que define o humano para Marx é o trabalho. É o que produz as objetivações humanas, aquilo que acrescenta ao mundo e o transforma; numa relação dialética o homem molda o mundo exterior e ao mesmo tempo se molda humano. Sobre essa relação, Della Fonte observa que:

No e pelo trabalho, o ser humano imprime na natureza seu próprio fim, originando uma nova objetividade: a natureza humanizada. Ao operar sobre a natureza, o ser humano engendra um mundo de objetivações externas a ele próprio, apesar de ser dele dependente. Pelo trabalho, o ser humano produz não só a si mesmo, mas se autoproduz como universalidade, como ser genérico, de tal forma que sua vida individual só se constitui como vida genérica. Somente com a apropriação desse universo de objetivações produzidas histórica e socialmente o indivíduo pode se formar (DELLA FONTE, 2010, p. 130).

A arte, nesse contexto, é trabalho. É aquilo que radicaliza esse tornar-se humano, através das objetivações produzidas que não são homogêneas, nem serializadas, mas individuais, únicas, subjetivas, porém a partir do outro, dotada de sentido coletivo e a partir do mundo objetivo; ou seja, uma produção que se concretiza a partir dessa

relação, dialética, entre o homem e a realidade concreta. O homem molda a aparência, o caótico dos fenômenos, a imediaticidade do empírico, construindo e organizando, em sua subjetividade, o seu próprio eu, e, no caso do artista, devolvendo ao mundo o caótico transformado em essência, um produto que nasce dessa relação de contradição e mediação entre o sujeito e o objeto, entre um ser e o ser-outro, e pensa e dialoga com a estrutura e a dinâmica do próprio objeto.

O artista objetiva os seus embates, frutos da busca pela essência do objeto, em um movimento claro que serve como exemplo de um processo de formação humana: a apropriação, a mediação e o compartilhamento, a difusão. O eu é sempre também um outro. Por mais única que seja a obra do artista, para que se autoafirme, precisa da compreensão do outro. O artista torna genérico aquilo que lhe é individual, ou seja, universaliza aquilo que lhe era particular.

Não é apenas em Marx que encontramos uma visão dialética da relação do homem com o mundo. Bachelard (1991, p. 45) nos dá uma rica demonstração dessa dialética, entre o homem e o mundo, entre o artista e sua matéria:

Os tamancos não se fazem sozinhos. A madeira é mais dura do que as pedras, dir-se-ia que faz frente ao operário e se aferra em tornar-lhe a vida difícil. Baptiste atacava-a como a um inimigo. Com um braço terrível, quando havia conseguido enfiar em seu pedaço as cunhas de ferro, levantava o malho, e quando o abaixava, parecia numa luta corpo a corpo, lançar-se sobre a madeira ao mesmo tempo. Era preciso que um dos dois cedesse, que as cunhas entrassem até o fim da fibra rebentada, ou que o homem vencido pela resistência, rebentasse em vez da madeira.

Nessa passagem, é clara a noção de que tanto o trabalhador quanto o artista, humanos que são, também são moldados pelo mundo que moldam.

Tentando aproximar um pouco melhor a relação entre a poesia, o trabalho do poeta e a formação humana, tomemos como referência o mito de Prometeu, que aborda de maneira mais intuitiva a especificidade da linguagem poética e seu caráter formativo. Muitos foram e ainda são os pensadores que fizeram sua leitura sobre o mito de Prometeu. Em Hesíodo, o ato prometeico é narrado como um ato benfeitor para a humanidade. Em Ésquilo, o mito aparece como iniciador das artes e da técnica. Em Goethe, o mito recusa o estado natural e educa os homens sobre seus sentimentos, fundando uma sociedade justa que não aceita as guerras e violência (HERMANN, 2005). Hermann aproxima o mito de Prometeu a um caráter educativo:

O gênio não realiza a mimesis da natureza, mas traz à luz uma criação que não existe objetivamente. Harmoniza imaginação e entendimento e une natureza e liberdade, beleza e moralidade. [...] Enquanto uma metáfora para a educação, o mito Prometeu interpreta o homem como carência, que compensa sua fraqueza natural pelo trabalho, pela criação de instituições, dos costumes e das artes e pela invenção do próprio espírito. A determinação fundamental nesse processo é a ação. Em outras palavras, através do talento e da força que a natureza não concedeu ao homem de modo acabado, ele mesmo pode adquirir as condições através de um longo caminho de aprendizagem, de experiência e prática, de geração a geração. Por isso, cultura e educação são chamadas no pensamento clássico de “segunda natureza” (HERMANN, 2005, p. 9).

O mito aparece aqui claramente relacionado à criação artística enquanto trabalho: atividade coletiva, formativa e de comunhão. Radicalizando um pouco sobre a especificidade da linguagem poética, pode-se dizer que o poeta destoa dessa “pasta vocal” comum, homogênea na sociedade. Ele é o “ladrão do fogo”. Fazendo uma segunda analogia, ele é o fugitivo da caverna de Platão, ele deixa a caverna às escuras, causando o desconforto, ou, então, leva o fogo para seu interior, mudando a forma como as pessoas enxergam o que se passa. O poeta, quando Rimbaud (2019) o alude ao mito de Prometeu, é aquele que, enfrentando as designações postas, num ato de subversão, leva a chama do conhecimento aos homens. Não é gratuitamente que Prometeu é o deus iniciador das artes e da técnica. Vejamos a passagem, em uma carta que ficou conhecida na história da literatura como “A carta do vidente”, endereçada a seu amigo Paul Démeny:

É, pois, o poeta, verdadeiramente, ladrão de fogo.
 Ele tem a seu cargo a humanidade, os animais mesmo; deve fazer sentir, palpar, escutar as suas invenções; se aquilo que ele transmite de lá tem forma, ele dá a forma; se é informe, ele dá o informe. Achar uma língua;
 – De resto, sendo toda a palavra uma ideia, o tempo de uma linguagem universal virá! É preciso ser-se acadêmico – mais morto que um fóssil, – para compilar um dicionário, seja de que língua for. Um ser fraco que se meta a pensar sobre a primeira letra do alfabeto, e poderá rapidamente precipitar-se na loucura!
 – Esta língua será de alma para alma, compreendendo tudo, perfumes, sons, cores, o pensamento enganchado no pensamento, desfiando-o. O poeta definiria a quantidade de desconhecido despertando em seu tempo na alma universal: ele daria mais – que a fórmula do seu pensamento, que a marcação da sua marcha para o Progresso. Enormidade tornando-se norma, absorvida por todos, ele será verdadeiramente um multiplicador de progresso!
 (RIMBAUD, 2019, p. 159-160).

Nesse ínterim, podemos inferir que a poesia, e a arte em geral, é uma forma potencializada de trabalho, no que diz respeito ao seu poder formativo no poeta e ao seu caráter universalizante face à linguagem; assim, propicia um tipo de formação

também potencializada. O poeta não diz apenas pátrias, leis, costumes ou individualidades; o poeta diz também, e essencialmente, o humano.

Buscou-se, portanto, aproximar o caráter formativo da poesia com o conceito de formação humana. Pôde-se observar que o “compromisso com a verdade” da poesia é um dos aspectos formativos dela. Esse compromisso com a verdade estaria em sua gênese, como foi possível mostrar na Antiguidade (no movimento de delineamento da Estética) e através do embate entre Platão e Aristóteles, que fundam o terreno para essa discussão que se estenderá até a Modernidade. Não seria exagero dizer que não é um tema ultrapassado, pois ainda hoje se discute a permanência ou não da obrigatoriedade da arte no currículo da Educação Básica, assim como outras disciplinas que têm, no pensamento e na criação (como a Filosofia, a Literatura e a Sociologia, por exemplo), os métodos de sua prática. Percebe-se que a discussão sobre o *Ethos* da poesia está presente desde o começo da filosofia ontológica, apontando para um caminho de criação e responsabilidade, valorização do indivíduo e da coletividade, contribuindo na busca do que vem a ser um caminho mais íntegro para o ser humano.

Poesia se forma no contato com o mundo, como diz o poeta Waly Salomão (2014, p. 479): “Cresci sob um teto sossegado / Meu sonho era um pequenino sonho meu / Na ciência dos cuidados fui criado / Agora, entre meu ser e o ser alheio / A linha de fronteira se rompeu”. Entendemos, dessa maneira, que o poeta é aquele que se lança ao mundo, numa inter-relação. Ou, nas palavras de Octavio Paz (2012, p. 33): “Pois bem, o poema é apenas isto: possibilidade, algo que só se anima em contato com um leitor ou um ouvinte. Há um traço comum a todos os poemas, sem o qual eles nunca seriam poesia: a participação”. E somente sob a égide da comunhão é que se pode compreender e fazer circular a poesia.

De "V Internacional"

Eu

à poesia

só permito uma forma:

concisão,

precisão das fórmulas

matemáticas.

*Às parlengas poéticas estou acostumado,
eu ainda falo versos e não fatos.*

Porém

se eu falo

“A”

este “a”

é uma trombeta-alarma para a Humanidade.

Se eu falo

“B”

é uma nova bomba na batalha do homem.

Vladímir Maiakóvski

Tradução de Augusto de Campos

3. CAPÍTULO 2

3.1. Teorias da poesia: os elementos constitutivos do poema e suas implicações para a formação humana

Sabe-se que os métodos podem ser particulares e que cada indivíduo trilha um caminho metodológico para construir o seu texto, bem como sabemos que, nos dias atuais, a arte se abre a possibilidades infinitas e é difícil cristalizar algo como “normativa” de trabalho. Desta forma, não pretendemos eleger uma concepção de poesia que seja melhor ou pior do que outra.

Posto isso, o que se pretende no presente capítulo é extrair, além da contribuição histórica subjacente, o que cada pensador com o qual dialogamos trouxe de inovador na abordagem da poesia e como isso pode ser útil para pensarmos possibilidades pedagógicas de criação poética. O interesse é pelos instrumentos de trabalho – históricos, teóricos, técnicos ou metodológicos – que possam contribuir para que se exercite a linguagem poética no processo educativo.

O que cada autor traz nos trechos a seguir pode ser encarado como um acréscimo, uma contribuição para o *paideuma* teórico-poético do nosso tempo, aquilo que discute ao menos uma parte do que se pensou sobre a criação poética. Nosso enfoque nas teorias a seguir é mais de cunho pedagógico que estilístico ou historiográfico. Interessa-nos a prática que delas podem emergir.

3.1.1. Ezra Pound

O objetivo aqui é, a partir do livro *ABC da Literatura*, de Ezra Pound, fazer um levantamento de elementos relevantes para se pensar uma prática pedagógica com o uso da poesia. Desta forma, mapear elementos que esclareçam o sentido do que venha a ser poesia, ou ao menos que elucidem alguns aspectos da composição poética. Podemos considerar o livro de Pound como um roteiro para o estudo da poesia; tanto para a leitura literária como para a produção poética. O mesmo expõe conceitos e metodologias acerca do estudo da poesia, oferecendo recursos instrumentais e conceituais para se compreender questões relativas ao fazer poético.

Pound defende que para compreender poesia se faz necessário que com ela se estabeleça uma íntima relação. Relação de análise objetiva do corpo da poesia, e esse se constitui do agora e de toda a tradição.

A principal contribuição de Ezra Pound à presente dissertação encontra-se no primeiro capítulo do livro, onde o autor explicita alguns elementos materiais constitutivos do poema e fornece os instrumentos que julga essenciais para construção poética. Quando afirma: “O método adequado para o estudo da poesia e da literatura é o método dos biólogos contemporâneos, a saber, exame cuidadoso e direto da matéria e contínua comparação de uma ‘lâmina’ ou espécime com outra” (POUND, 1970, p. 23), reforça o caráter rigoroso que deve ter o estudo da poesia e o aproxima do trabalho do cientista. Notamos um ideal de ciência datado no registro acima, que confere ao procedimento positivo uma primazia.

Pound (1970) destaca a palavra *comparação* como sendo um dos elementos fundamentais em seu método, e defende que se deve encarar o poema em sua dimensão concreta e não abstrata; para o autor, quanto mais se caminha em direção ao abstrato, mais se afasta da realidade ao nosso alcance e do alcance do interlocutor. O autor propõe uma aproximação da crítica literária com o método científico; recorre ao *Ensaio sobre os Caracteres Gráficos Chineses*, de Ernest Fenollosa, e adota o método *ideográfico* na construção de sua crítica e poesia. Ao fazer referência a Francis Bacon e Galileu Galilei, observa que quando estes “[...] cessaram de discutir as coisas em excesso e começaram a olhar realmente para elas e a inventar instrumentos para vê-las melhor” a ciência se desenvolveu mais rapidamente (POUND, 1970, p. 26), e que esse desenvolvimento se baseia não em ideias, mas em realizações técnicas. Sobre o método *ideográfico*, o autor observa que:

Em contraste com o método da abstração ou de definir as coisas em termos sucessivamente mais e mais genéricos, Fenollosa encarece o método da ciência, “que é o método da poesia”, distinto do método da “discussão filosófica”, e que é o meio de que se servem os chineses em sua ideografia ou escrita de figuras abreviadas (POUND, 1970, p. 26).

O autor explica que existe uma linguagem falada e uma linguagem escrita, e que esta se baseia no som ou na imagem. Ao contrário do pensamento ocidental:

[...] o ideograma chinês não tenta ser a imagem de um som ou um signo escrito que lembre um som, mas é ainda o desenho de uma coisa, de uma

coisa em dada posição ou relação ou de uma combinação de coisas. O ideograma significa a própria coisa (POUND, 1970, p. 26).

Na representação linguística ocidental, o desenho representa um som que por sua vez traz a ideia de algo; não é a coisa em si. A “palavra” ou ideograma chinês que define a cor vermelha, por exemplo, é a reunião de figuras abreviadas de rosa, ferrugem, cereja e flamingo (POUND, 1970, p. 27). Essa reunião de figuras, de coisas que são vermelhas, bastava para fazer referência ao vermelho. Portanto, o ideograma chinês é baseado em algo que todos reconhecem. Coisas específicas, concretas, e não uma ideia abstrata, que correria o risco de não ser entendido de forma unânime, ou ser vencida pelo tempo.

Dessa forma, Pound relaciona o modo de escrita chinês ao método científico, que para ele é “o método da poesia” (1970, p. 26), ou seja, a reunião de muitas amostragens, extraíndo delas o que é necessário para sua proposição geral. Algo que se ajusta à hipótese e que se aplica a todas as hipóteses, agindo não somente a partir do conceito, mas também, do concreto de fato. Segundo Pound (1970), para quem quer entender algo de pintura, é necessário olhar para os quadros – assim como em poemas é necessário levar em consideração aquilo que está nos poemas, e não fora deles. A proposta é de uma poesia objetiva, de linguagem clara, precisa, onde a imagem, quando conjugada, não age enquanto metáfora, propondo algo fora de si mesma, mas sim, uma interrelação produtiva que sugere uma relação interna de significados, formando um sentido maior a partir de imagens em mútua relação.

O método ideogrâmico de Pound daria sentido então à concisão, ao condensamento defendido pelo autor. Para Pound (1970, p. 32), “literatura é linguagem carregada de significado” e “grande literatura é simplesmente linguagem carregada de significado até o máximo grau possível”. Desta forma, “[...] novidade que permanece novidade” (POUND, 1970, p. 32), mesmo depois de lida e relida, não se esgota.

O autor defende a análise do objeto. É necessário conhecer o objeto para que se fale dele, e que não é possível conhecer sobre o tema sem estudá-lo profundamente. Nesse sentido, ele critica a própria crítica literária e reafirma o caráter científico do exercício tanto da poesia como da crítica. Nas palavras de Pound, o crítico “[...] que não tira suas conclusões, a propósito das medições que ele mesmo fez, não é digno de confiança. Ele não é um medidor, mas um repetidor das conclusões de outros

homens” (1970, p. 33). É necessário que se dedique ao tema a ponto de extrair dele sua verdade:

Se alguém quiser saber alguma coisa sobre poesia, deverá fazer uma das duas coisas ou ambas. I. É, OLHAR para ela ou escutá-la. E quem sabe, até mesmo pensar sobre ela. E se precisar de conselhos, procurar alguém que entenda alguma coisa a respeito dela (POUND, 1970, p. 33).

Temos, assim, a percepção de que para fazer ou entender poesia é necessária uma relação direta com ela, relação que a escola muitas vezes não proporciona, ao escolher como método uma historiografia de um tempo datado, falando sobre autores e épocas e tomando os textos literários apenas como ilustração. Aqui se ressalta a necessidade de voltar-se à obra, ao seu valor estético como principal meio de acesso a ela.

Pound (1970, p. 63) destaca que existem três meios principais para carregar a linguagem de significado até o máximo grau possível: 1) *Fanopéia* – projetar o objeto (fixo ou em movimento) na imaginação visual; 2) *Melopéia* – produzir correlações emocionais por intermédio do som e do ritmo da fala; 3) *Logopéia* – produzir ambos os efeitos estimulando as associações (intelectuais ou emocionais) que permaneceram na consciência do receptor em relação às palavras ou grupos de palavras efetivamente empregados. Pound também sugere que “os bons escritores são aqueles que mantêm a linguagem eficiente”, sua precisão e clareza. Todos os âmbitos da sociedade se relacionam através da linguagem. Manter a linguagem eficiente significa mantê-la em dia, em evolução, de forma que tal sociedade se exprima e se comunique com qualidade.

O autor chama a atenção para o fato de que “Um povo que cresce habituado à má literatura é um povo que está em vias de perder o pulso de seu país e o de si próprio” (POUND, 1970, p. 38). Isso por si só já sugeriria a necessidade de uma prática pedagógica da literatura. Podemos fazer essa leitura mais explicitamente quando Pound diz que:

A ambição do leitor pode ser medíocre e a ambição de dois leitores não há de ser idêntica. O professor só pode ministrar os seus ensinamentos àqueles que mais querem aprender, mas ele pode sempre despertar os seus alunos com um “aperitivo”, ele pode ao menos fornecer-lhes uma lista das coisas que vale a pena aprender em literatura ou num determinado capítulo dela. O primeiro pântano da inércia pode ser devido à mera ignorância da extensão do assunto ou ao simples propósito de não se afastar de uma área de semi-

ignorância. A maior barreira é erguida, provavelmente, por professores que sabem um pouco mais que o público, que querem explorar sua fração de conhecimento e que são totalmente avessos a fazer o mínimo esforço para aprender alguma coisa mais (1970, p. 39).

Aqui, percebemos tanto uma visão caricata da docência quanto relações com o conceito de prática social enquanto promotora de emancipação intelectual, sendo essa uma crítica que podemos relacionar com a formação de professores. Para o autor, a poesia é algo a ser aprendido, e o papel do professor é essencial no sentido de selecionar aquilo que de mais significativo foi produzido em determinado contexto, àquilo que fez com que nossa linguagem estivesse sendo praticada no mais alto padrão de qualidade comunicativa.

Pound relaciona o sucesso do estudo de poesia ao conhecimento da tradição, dizendo que, para que se compreenda a atividade poética de seu tempo, bem como a evolução deste tipo de linguagem, é necessário que se conheça o que de melhor já foi produzido, ao menos, no Ocidente.

O autor, portanto, circunscreve seu estudo considerando o que de melhor foi feito em poesia, desde sua perspectiva individual e etnocentrada. Pound define *Paideuma* como “a ordenação do conhecimento de modo que o próximo homem (ou geração) possa achar, o mais rapidamente possível, a parte viva dele e gastar um mínimo de tempo com itens obsoletos” (POUND, 1970, p. 161).

3.1.1.1. Elementos constitutivos do poema

Alguns elementos se destacam no livro *ABC da Literatura*, de Ezra Pound. Os elementos destacados pelo autor são constitutivos do estudo da poesia, em sua apreensão e que favorecem sua prática e sua compreensão.

Um destes elementos, citado frequentemente, é a *comparação*, que o autor apresenta como ferramenta de estudo da poesia. Comparar, para Pound, é um dos métodos utilizados pela ciência e que servem também à poesia, onde segundo o autor, é importante comparar textos de alto padrão. Pound afirma que:

É impossível aferir a ação de um produto químico simplesmente acrescentando-lhe um pouco mais do mesmo produto. Para conhecê-lo é preciso conhecer os seus limites, saber o que ele é e o que ele não é. Que substâncias são mais leves ou mais pesadas, mais elásticas ou mais compactas. É impossível medir um produto por si mesmo, diluindo-o apenas com alguma substância neutra (1970, p. 60).

O elemento da comparação é um elemento significativo a ser levado em consideração para montagem de estratégias de estudo e produção de poesia.

O elemento *seleção*, para Pound, também é fundamental e ajuda a sustentar a prerrogativa de seu livro, ou seja, fornecer o *Paideuma* poundiano. Para o autor, é necessário que se perca o menor tempo possível com o estudo de textos obsoletos, que em nada contribuíram para a evolução do idioma.

Prosseguindo nessa perspectiva, Pound (1970) classifica os escritores nas seguintes categorias: 1) Inventores: homens que descobriram um novo processo, ou cuja obra nos dá o primeiro exemplo conhecido de um processo; 2) Mestres: homens que combinaram um certo número de tais processos e que os usaram tão bem ou melhor que os inventores; 3) Diluidores: homens que vieram depois das duas primeiras espécies de escritor e não foram capazes de realizar bem o trabalho; 4) Bons escritores sem qualidades salientes (a classe que produz a maior parte do que se escreve): homens que fazem mais ou menos boa obra em mais ou menos bom estilo do período; 5) *Belle-Lettres*: os que realmente não inventaram nada, mas se especializaram numa parte particular na arte de escrever; 6) Lançadores de modas: aqueles cuja “onda” se mantém por alguns séculos ou algumas décadas e, de repente, entram em recesso, deixando as coisas como estavam. As duas primeiras categorias, segundo o autor, são as mais definidas e a familiaridade com elas torna possível avaliar quase que qualquer livro à primeira vista. Pound propõe a separação drástica do melhor e é a partir dessas categorias que irá selecionar os poemas de seu *paideuma*.

O autor sugere que o professor trabalhe com listas de poemas, que faça sua própria antologia ou que se aproprie de antologias em que ele acredite, mas alerta que não basta confiar na competência seletiva de críticos, mas sim buscar por si mesmo conhecer os poemas de que tratará em suas aulas. Aqui podemos depreender, ainda que discordemos de Pound (1970) em alguns aspectos, de um lado, a importância da formação contínua – e, portanto, das condições materiais objetivas de estudo (acesso a livros, tempo livre, etc.); de outro, a importante tarefa de se assegurar a transmissão de conteúdos relevantes, que tenham o potencial de um ensino desenvolvendo, que requalifique o psiquismo do sujeito em processo de escolarização.

Sobre listas, e a seriedade com que o autor as considera, temos uma passagem importante:

E estou firmemente convicto de que se pode aprender mais sobre poesia conhecendo e examinando realmente alguns dos melhores poemas do que borboleteando em torno de um grande número deles. De qualquer forma, uma grande quantidade de falsos ensinamentos é devida à suposição de que os poemas conhecidos da crítica são necessariamente os melhores. Minhas listas são um ponto de partida e um desafio. Este desafio foi lançado já há certo número de anos e ninguém o aceitou. Houve muitas lamúrias, mas ninguém propôs uma lista rival, ou apresentou outros poemas como melhores exemplos de uma determinada virtude ou qualidade (POUND, 1970, p.45).

O autor deixa claro também que os poemas dizem respeito cada um a um diferente domínio da linguagem, e que os elementos que fazem um grande escritor em certa categoria não necessariamente o farão em outra. A seleção é muito importante no sentido de trazer ao aluno poemas diversificados para que se discutam tais e tais situações e que nenhum abarcará todas as situações da poesia.

Dentre os três principais meios de fazer poesia – fanopeia, melopeia, logopeia –, Pound parece ter mais em sua conta a *melopeia*. O autor coloca a sonoridade como aquilo que maior valor confere à poesia. Entre os elementos primordiais à grande poesia, a sonoridade desempenha um dos principais papéis. Não por acaso, o seu mais famoso livro, “Os Cantos” (1915-1962), guarda relações estreitas com a música, inspirado pela melopeia de Homero. Pound constata: “[...] a música apodrece quando se afasta muito da dança. A poesia se atrofia quando se afasta muito da música” (1970, p. 61). Para o autor, a música ajuda na interpretação do verso. O autor nos diz que “há três espécies de melopeia, a saber, a poesia feita para ser cantada; para ser salmodiada ou entoada; para ser falada. Quanto mais velho a gente fica, mais a gente acredita na primeira” (POUND, 1970, p. 61).

Poesia e música, para o autor, devem estar sempre juntas. A música produziu bons poemas e bons poemas produziram boa música e “o valor da música para a elucidação do verso deriva da atenção que faz incidir no pormenor. Toda canção popular tem pelo menos um verso ou sentença perfeitamente claro. Esse verso se ajusta à música, e em geral foi o que deu origem a ela” (POUND, 1970, p. 125). Portanto, essa relação é íntima e podemos concluir que as qualidades sonoras na e da poesia contribuem para a compreensão sobre o fazer literário.

Outro elemento importante na “pedagogia” de Ezra Pound é a *clareza*. Para o autor, a poesia deve ter ênfase na clareza, sem excessos ou rebuscamentos, buscando dizer o máximo possível com o mínimo de palavras. Concentração, clareza e concisão: princípios poundianos. Ou seja, a palavra precisa, o não embotamento dos sentidos, o labor da poesia em busca do essencial. Pound explicita a ideia de que escrever é *clarificar*. Em seu livro “A arte da Poesia” (1976), o autor define o escrever bem. Ele nos diz: “bem escrever é escrever de maneira perfeitamente controlada, o escritor dizer justamente o que tem em mente. Ele o diz com total clareza e simplicidade. Usa o menor número possível de palavras.” (POUND, 1976, p. 68). Ou ainda do mesmo livro:

Não use palavras supérfluas, nem adjetivos que nada revelam. Não use expressões como “dim lands of peace” (brumosas terras de paz). Isso obscurece a imagem. Mistura o abstrato com o concreto. Provém do fato de não compreender o escritor que o objeto natural constitui sempre o símbolo adequado (POUND, 1976, p.12).

O elemento *clareza* em Ezra Pound está associado ao elemento da *concisão* - *Dichten: condensare*. Com essa máxima, Pound tece boa parte de seus fundamentos poéticos. A concisão é um princípio inalienável do fazer artístico de Pound, e é a partir deste princípio, somado ao elemento da *clareza*, que o autor irá se apropriar do *Método Ideográfico* para compor seus escritos. O princípio da concisão está presente tanto em sua crítica quanto em sua poesia.

O primeiro e o mais simples teste a que o leitor deve submeter o autor é verificar as palavras que não funcionam; que não contribuem em nada para o significado ou que distraem do fator mais importante do significado em favor de fatores de menor importância (POUND, 1970, p. 63).

Sobre a máxima *Dichten = Condensare*, que é um postulado fundamental da escrita de Pound, o autor esclarece:

Começo com a poesia porque é a mais condensada forma de expressão verbal. Basil Bunting, ao folhear um dicionário alemão-italiano, descobriu que a ideia de poesia como concentração é quase tão velha como a língua germânica. “Dichten” é o verbo alemão correspondente ao substantivo “Dichtung”, que significa “poesia” e o lexicógrafo traduziu-o pelo verbo italiano “condensar” (POUND, 1970, p. 40).

A *concisão* é também um dos princípios da estrutura ideogrâmica, utilizada pelo autor em seu método crítico e poético. O método ideogrâmico surge enquanto possibilidade poética a partir do estudo “Ensaio sobre os Caracteres Gráficos Chineses”, de Ernest Fenollosa, publicado por Ezra Pound em 1920. Fenollosa não proclamava seu ensaio como um método, mas tentava explicar o ideograma chinês como um meio de transmissão e registro do pensamento. Se a Fenollosa se deve o vislumbre das relações entre ideograma e poesia, coube a Pound sua aplicabilidade prática, fundando um novo tipo de poesia.

É possível compreender a importância de tal método através do artigo “O Ideograma e a Poesia”, de Maria Luiza Guarnieri Atik (1995). Em seu artigo a autora faz a seguinte colocação:

Entretanto, a importância dos trabalhos de Fenollosa e de Pound não reside apenas na demonstração do valor ou da aplicabilidade do ideograma chinês, mas incide sobretudo no fato de ter propiciado a renovação poética no mundo ocidental, ao evidenciar que o princípio ideogramático é um meio de transmissão e registro do pensamento, ou melhor, um processo mental que permite à organização poemática configurar-se em consonância com o processo comunicativo direto, econômico e objetivo, que caracteriza o espírito contemporâneo. [...] Assim o ideograma traz a linguagem para junto das coisas, uma vez que procura representá-la concretamente, numa dada posição, relação ou situação, sem, contudo, deixar que percam a dinamicidade que lhes é inerente (ATIK, 1995, p. 61).

Assim como na poesia, a imagem fornecida não é cessante, mas continuamente ativa, a relação entre as imagens e a justaposição de elementos que formam os ideogramas permitem significados subjacentes, que se enriquecem com o tempo, ao contrário da escrita ocidental que se “desatualiza”, empobrecendo seu significado. O método ideogrâmico introduz um novo elemento na poesia ocidental, mais conciso, objetivo e direto, porém sem deixar de ser poético, pois antes de ser palavra é imagem. Abrem-se então, novas possibilidades na escrita de poesia.

No contexto da poesia brasileira, o método ideogrâmico desenvolvido por Pound, influenciou o movimento da poesia concreta, como atesta Santos (2011, p. 2):

Ainda em *Teoria da poesia concreta*, Pignatari e os irmãos Campos reconhecem a influência de Ezra Pound e seu “método ideogrâmico de compor” sobre a poesia concreta. Pound teria sido o fundador da teoria do ideograma aplicado à poesia, a partir da publicação, em 1919, dos escritos de Ernest Fenollosa a respeito da utilização poética dos caracteres chineses, ou ideogramas. A importância do ideograma enquanto instrumento para a composição poética concretista deriva de sua consonância com propostas do

movimento, tais como a ênfase na visualidade significativa, a busca pela comunicação de estruturas-conteúdos e o apreço pelas relações entre as formas.

A relação visual do poema com o espaço vai significar uma relevante novidade na poesia a partir de Mallarmè⁷, que irá exercer forte influência nas vanguardas poéticas do século XX, configurando elemento importante a ser levado em consideração no estudo da poesia moderna.

Os elementos citados acima são alguns dos muitos considerados importantes para o estudo da poesia, e se constituem em importante referência para que se possa traçar estratégias para o ensino de poesia em sala de aula.

3.1.2. Antonio Candido

Neste item aborda-se o livro “O estudo Analítico do Poema”, de Antonio Candido, lançado em 1987. O autor, porém, afirma que o livro é fruto de um curso ministrado na Faculdade de Letras da Universidade de São Paulo (USP), no início da década de 1960. Por esse motivo Candido chega a alertar, modestamente, que se trata de um texto superado.

O livro é dividido em dois tópicos, sendo: 1. *Os fundamentos do poema*, sendo a) sonoridade; b) ritmo; c) metro; d) verso. 2. *As unidades expressivas*, sendo a) figura; b) imagem; c) tema; d) alegoria; e) símbolo. Neste trabalho, Candido difere a linguagem da poesia da linguagem prosaica, ressaltando que a primeira apresenta maiores dificuldades por ser mais convencional e requerer atenção maior, além de se apresentar atualmente, de maneira mais curta e concentrada, ao passo que a linguagem prosaica está mais próxima da linguagem cotidiana e por isso nos habituamos melhor a ela. O autor deixa claro que as definições de poesia e prosa variam de acordo com os contextos de cada língua, e que a definição de literatura, no contexto da língua portuguesa, se situa enquanto:

[...] o conjunto das produções feitas com base na criação de um estilo que é finalidade de si mesmo e não instrumento para demonstração ou exposição. Mais restritamente é o conjunto de obras em estilo literário que manifestam o intuito de criar um objeto expressivo, fictício na maior parte (CANDIDO, 2006, p.11).

⁷ Ver mais em: MALLARMÉ, Stéphane. Um lance de dados. Tradução de Álvaro Faleiros. São Paulo: Ateliê Editorial, 2013.

Candido explica, porém, que em outras línguas as definições são outras, e usa como exemplo o caso alemão, onde *Literatur* é o conjunto de tudo que se escreveu sobre qualquer assunto, enquanto o que foi escrito em estilo literário e com intuito criador é definido como *Dichtung*. *Schriftsteller* é usado para o termo *escritor*, como alguém que escreve qualquer tipo de texto e o termo *Dichter* é o escritor que se utiliza de sua capacidade criadora e poética. É o elemento da escrita criativa que vai diferenciar *Literatur* e *Dichtung*, e é neste que estão introduzidos tanto o conceito de poesia como romance ou prosa. O termo para poeta em alemão – *Dichter* – não diferencia a prosa do verso. Mas esse sentido para a questão nos faria fugir de nossas próprias acepções, nos aproximando da acepção grega (CANDIDO, 2006, p. 12).

Segundo Candido (2006), o que nos faz pensar que o termo *Dichtung*, quando traduzido para o italiano *condensare*, faz compreender melhor o modo alemão de enxergar o elemento da escrita criativa enquanto condensação de imagens em palavras. E quanto maior a expressividade de uma palavra (ou de uma junção entre palavras), quanto maior seu arcabouço de imagens, mais criativa a escrita se torna. Pode-se fazer relação com o ponto de vista destacado por Ezra Pound através da fórmula *Dichtung = Condensare* (POUND, 1970).

Candido (2006) ressalta a eminência do conceito de poesia enquanto forma suprema de atividade criadora da palavra, devido a intuições profundas e possibilitando acesso a um mundo de excepcional eficácia expressiva. O autor parece movimentar-se dentro do campo teórico do Romantismo, no que concerne ao desvinculamento entre poesia e verso e a conseqüente eliminação de barreiras entre os gêneros da prosa, poesia, literatura de ficção e teatro, reconhecendo a influência do Romantismo na ideia que se tem atualmente de poesia.

O autor desenvolve suas análises a partir de poemas de Manuel Bandeira. Segundo Candido, Bandeira é escolhido como exemplo principal, pois tem uma alta qualidade e por ser talvez um exemplo único em nossa literatura onde um estudante pode encontrar todas as modalidades de versos, desde os “rigorosamente fixos até os mais livremente experimentais” (CANDIDO, 2006, p. 08). Dessa maneira, Candido vai situar suas análises dentro do campo do modernismo brasileiro, com um de seus poetas mais emblemáticos.

O autor alerta sobre seus objetivos com duas considerações iniciais: 1) tratar do “poema” e não da “poesia”; 2) fazer “análises” dos poemas e não necessariamente “interpretação”. O autor esclarece essas peculiaridades da seguinte maneira: 1) a diferença entre poesia e poema, explicitando que a poesia pode estar presente em diversos tipos de escritos, sendo em prosa, romance, teatro etc.; enquanto que poema é estritamente a construção poética feita em versos, também dotado de poesia, mas com esta em uma forma específica. O autor esclarece que o trabalho será feito com a poesia na maneira como ela se manifesta no poema (CANDIDO, 2006, p.13). 2) Sobre o problema da “análise” e da “interpretação” o autor esclarece que existem diversas linhas de pensamento que tratam do assunto, como, por exemplo, a linha positivista de análise, onde a interpretação se configura como algo muito pessoal para se constituir em objeto de ensino e sistematização, e, por isso, o comentário seria a única instância aceitável em uma análise, pois se dirige a elementos verdadeiramente verificáveis, como o cunho histórico, biográfico, linguístico e etc.

Outra linha bastante comum, segundo Candido (2006), é a patenteada pelo crítico suíço Emil Staiger, para quem os conteúdos linguísticos, a biografia, os elementos histórico-culturais e o sentido filosófico não seriam essenciais à análise do poema, restringindo sua prática analítica a elementos de cunho estilístico, onde os elementos imponderáveis da poesia seriam os únicos a fornecerem acesso a ela. Esse parece um ponto de vista superado, conforme o crítico, que propõe justamente a leitura contextual e não apenas formal do poema.

Outro ponto importante destacado é sobre a errônea contraposição que geralmente se faz entre comentário e interpretação, quando deveriam ser vistos como complementares. Sobre o tema, esclarece:

A análise e a interpretação, ao contrário do comentário (fase inicial da análise) não dispensam a manifestação do gosto, a penetração simpática no poema. Comenta-se qualquer poema; só se interpretam os poemas que nos dizem algo. A análise está a meio caminho, podendo ser, como vimos, mais análise-comentário ou mais análise-interpretação.

Análise e interpretação representam os dois momentos fundamentais do estudo do texto, isto é, os que se poderiam chamar respectivamente o "momento da parte" e o "momento do todo", completando o círculo hermenêutico, ou interpretativo, que consiste em entender o todo pela parte e a parte pelo todo, a síntese pela análise e a análise pela síntese (CANDIDO, 2006, p. 17).

Ainda acerca destas duas instâncias da leitura do poema, Candido complementa: 1. O comentário bem compreendido é o vestíbulo da interpretação; 2. Não se prender exclusivamente à forma e ao conteúdo (“formalismo” e “materialismo”), nem utilizar padrões alheios ao poema; 3. Não falar de si mesmo, mas da obra, isto é, não emprestar a ela os sentimentos e ideias pessoais que brotam por sua sugestão, mas procurar extrair os que estão contidos nela (CANDIDO, 2006).

A análise comporta aspectos do comentário, enquanto levantamento de dados exteriores à emoção poética (como dados históricos e filológicos, por exemplo) e também comporta aspectos da interpretação, como análise propriamente dita, com o levantamento analítico de elementos internos do poema, sobretudo os ligados à sua construção fônica e semântica, resultando na decomposição do poema em elementos. Sendo mais integradora, a interpretação focaliza-se na estrutura e no seu conjunto, e aos significados que podemos ligar à estrutura do poema. Assegurada uma aproximação do texto através do prazer, o leitor deve apreender o ritmo, sobre o qual repousa o estilo, sendo o elemento unificante de todos os aspectos de uma obra de um artista ou de um tempo (CANDIDO, 2006).

Candido coloca que o problema envolvendo análise e interpretação é de fundamental importância, pois é a partir dele que se baseia toda a crítica moderna, que irá contra os postulados da crítica erudita, que bania o requisito da sensibilidade e dessa maneira também a verdadeira apreensão do poema.

Sobre o método crítico de Antonio Candido, é importante salientar o seu caráter dialético. Rufinoni (2017, p. 269) esclarece melhor seu método:

O redimensionamento e a valorização da função estruturadora da forma como elemento moldado pelas mediações da vida social configuram a originalidade do crítico, que promove o reconhecimento da forma social engendrada pela disposição e pelos núcleos de significado dos objetos artísticos.

Candido mantém uma “tensão” em sua crítica, entre as Ciências Sociais e Históricas – o que imprime rigor em sua crítica e a Literatura, que autoriza o sonho, o devaneio e a ambiguidade próprios da arte, unindo (ou colocando em tensão dialética) o método científico e o método artístico. No entanto, no livro em questão, objeto do presente estudo, Candido é enfático ao esboçar o método utilizado, priorizando uma simplificação mais didática, quando diz:

[...] adotaremos a posição mais universitária de considerar a investigação sobre o poema como uma operação feita em duas etapas virtuais, sendo comentário e interpretação, ou comentário analítico e análise interpretativa, intimamente ligados, mas que se podem dissociar. Fique claro que não há comentário válido sem interpretação; e que pode haver interpretação válida sem comentário. Mas que, neste curso, cuidaremos principalmente do comentário do poema, fornecendo para isto os elementos de poética que forem necessários, sem, todavia, nos interditarmos a investidas no terreno da interpretação (CANDIDO, 2006, p. 15).

Candido busca, em sua análise, unir uma tradução de *sentido* à tradução do *conteúdo humano*. Comunicação e expressão, um sistema de signos colocado ao mundo por *alguém* que se exprime – ponto de vista fundado por sua formação sociológica e que é atuante em sua crítica. No caso de Candido, isto não implica em uma historiografia nem em uma análise para elementos exteriores ao poema, mas inclui o contexto social de criação da obra como peça fundante da própria poética.

Tendo sido expostos os temas centrais do livro de Candido, iremos nos concentrar a seguir nos elementos teóricos de nosso interesse que possam contribuir em uma atuação em sala de aula para o estudo e a prática da poesia.

3.1.2.1. Elementos teóricos: fundamentos do poema e as unidades expressivas

“Todo poema é basicamente uma estrutura sonora” (CANDIDO, 2006, p. 22). Assim começa Antonio Candido o capítulo que versa sobre os fundamentos do poema. A sonoridade é uma das forças mais expressivas do poema. Por sonoridade entende-se a construção fônica do texto poético. É uma realidade liminar e uma parte de sua realidade total (CANDIDO, 2006). Deixando de lado as relações entre sonoridade e métrica, o autor propõe que se investiguem os seguintes problemas acerca da sonoridade:

Além da melodia e da harmonia próprias à palavra poeticamente ordenada em verso, regular ou livre, há certos fonemas que despertem sensações ou emoções de outra natureza – auditiva, plástica, colorida, seja em si, seja ligadas a ideias, no nível psicológico? Haverá uma letra ou letras que comuniquem a sensação da cor branca, ou a ideia de brancura simbólica (moral, etc.)? Este é o problema da expressividade dos sons, da correspondência entre som e um sentido necessário, cuja forma mais complexa é a sinestesia, ou simultaneidade de sensações (CANDIDO, 2006, p. 22).

A questão das correspondências sonoras é um problema que vem sendo explorado e pesquisado já há algum tempo, e não existem pesquisas que sejam conclusivas. A questão se traduz em se existem determinados sons que correspondem em si a um valor expressivo. A teoria de Grammont é a que Candido se utiliza para tratar do tema, sendo fato não ter o autor à época de seu curso conhecimento da teoria da sonoridade expressiva de Roman Jakobson⁸.

Sobre questões concretas de sonoridade expressiva, Candido nos dá exemplos de como ela pode funcionar. A sonoridade funciona como afirmadora do sentido, trazendo uma luz interna ao poema, enriquecendo a imagem criada pelo poeta. A sonoridade, no entanto, é muitas vezes procurada e conscientemente produzida para causar determinado efeito, “forçando” a qualidade expressiva do som. Sobre o valor expressivo do som, Candido assinala duas coisas: 1. Quando se fala de estrutura sonora, se fala da sonoridade de qualquer poema, pois todos tem sua peculiaridade sonora, intencional ou não; 2. O efeito expressivo pode ser obtido a partir de outros elementos que não a sonoridade, ou com predominância de outros elementos ou com elementos conjugados. Um elemento importante é o valor semântico das palavras escolhidas. A sonoridade, portanto, seria, na poesia, “elemento dependente de outros, e sobretudo do próprio sentido das palavras, que são o elemento diretor” (CANDIDO, 2006, p. 26).

Nesse sentido, Candido traz à discussão dois pontos de vista diferentes: segundo Ferdinand de Saussure, o “significante” é a imagem acústica e o “significado” é o conceito que ela transmite. O som não corresponde ao conceito, não corresponde a nenhuma peculiaridade dele, não se ligando a qualquer propriedade do objeto. O signo, neste caso, seria arbitrário. Os dois componentes do signo não são motivados um pelo outro (CANDIDO, 2006). Segundo esse ponto de vista, não se pode dizer que linguisticamente haja qualquer nexos entre o som que traduz o conceito e o próprio conceito, fazendo com que a expressividade sonora se sustente dificilmente. Candido ilustra esse exemplo se utilizando dos versos de Gonçalves Dias:

Porque tardas, Jatir, que tanto a custo
À voz do meu amor move teus passos?
(Gonçalves Dias)

⁸ JAKOBSON, Roman. *Seis lições sobre o som e o sentido*. São Paulo: Moraes Editores, 1977.

Sobre estes versos, Candido (2006, p. 27) diz que de fato a sonoridade está condicionada ao valor semântico:

Veremos que no verso de Gonçalves Dias o efeito de poderoso travamento temporal, marcado pela aliteração dos *T*, está na dependência do sentido do verso. A primeira palavra em *T* é o verbo “tardar”, que por si introduz a ideia de alguma coisa que demora, que pesa temporalmente, que se atarda. As outras reforçam este sentido. *Jatir tarda* porque custa tanto a mover os passos ao chamado amoroso. “*Tarda*”, “*tanto*” e “*custo*” produzem uma carga de peso e retardo, mais pelo acúmulo semântico do que pelo acúmulo sonoro.

Tão eficaz é o efeito sonoro que leva Candido a questionar novamente se no caso do signo literário, e sobretudo poético, não existiria uma espécie de arbítrio dentro de um arbítrio. E se ao arbitrário semântico não se acrescenta, pelo jogo das convenções estéticas e da sedimentação histórica, certo arbítrio expressivo peculiar. Recorre a uma passagem de Dámaso Alonso que se contrapõe aos postulados de Saussure; Alonso acusa a teoria de Saussure como asséptica e pobre tendo em vista que a realidade idiomática é profunda e tridimensional e que os significantes não exprimem apenas conceitos, mas delicados complexos funcionais.

Bakhtin (2006) também contradiz o postulado de Saussure, que diz que a fala é absolutamente individual, enquanto a língua é regida por um sistema de normas fixas. Para Bakhtin, tal postulado encerra uma visão que anula tanto o caráter histórico no processo de formação de uma língua quanto o contexto no qual um enunciado surge, abolindo o caráter ativo tanto do locutor quanto do receptor, conferindo uma imutabilidade à língua que não condiz com o contexto de interação social do qual ela emerge.

Tal ponto de vista (o de Bakhtin) é mais afeito à criação verbal, e conseqüentemente poética, do que os postulados de Saussure, que preveem uma condição de imutabilidade de um sistema linguístico que, se não esvaziam a língua de possibilidades poéticas, ao menos a condicionam, o que elimina o caráter dialético na construção de sentidos entre locutor e receptor. Na visão de Bakhtin, a língua se constitui também em um processo histórico, o que rechaça a visão de Saussure e abre espaço para a hipótese de Candido sobre a possível arbitrariedade expressiva cunhada pela sedimentação histórica. Bakhtin (2006, p. 105) afirma tal abordagem histórica e viva da língua:

A reflexão linguística de caráter formal-sistemático foi inevitavelmente coagida a adotar em relação às línguas vivas uma posição conservadora e acadêmica, isto é, a tratar a língua viva como se fosse algo acabado, o que implica uma atitude hostil em relação a todas as inovações linguísticas. A reflexão linguística de caráter formal-sistemático é incompatível com uma abordagem histórica e viva da língua.

Tal afirmação se aproxima da visão de Candido acerca do problema da complexidade acerca do signo verbal. O significante emana no sujeito uma carga psíquica complexa, formada por súbitas afinidades, por sinestésias obscuras e profundas (visuais, táteis, auditivas etc.), onde um único significante mobiliza inúmeras áreas da rede psíquica do ouvinte, e que através delas o ouvinte percebe a carga contida na imagem acústica, sendo difícil captar e normatizar todas as suas causas e efeitos. Portanto, para Candido (2006), um significado é sempre complexo e que dentro dele se pode distinguir uma série de significados parciais.

Candido (2006, p. 28) completa a referência citando o exemplo usado por Dámaso para ilustrar tal possibilidade:

Esta conceituação de Dámaso Alonso é sutil e abre novas possibilidades de avaliar o efeito do signo poético, inclusive quanto às possibilidades expressivas da sonoridade. Neste sentido ele faz a análise de um verso da "Fábula de Polifemo e Galatea", de Gôngora, mostrando que a sílaba *TUR* é um significado parcial dentro do signo, e que tem efeito específico de escurecer o verso:

Infame *turba* de *nocturnas aves*

Candido coloca, assim, dois pontos de vista distintos, quanto ao valor expressivo da sonoridade, fazendo saltar problemáticas relativas a ambas as teorias. Buscando clarificar o assunto, o autor apresenta a teoria de Grammont, como exemplo de teoria que afirma a existência de correspondências entre a sonoridade e os sentimentos. Segundo Candido, a teoria de Grammont consiste em mostrar basicamente que

[...] todo verso tem assonâncias e aliterações que constituem a base da sua sonoridade, e que contribuem poderosamente para o seu efeito. O esforço de Grammont consistiu exatamente em estudar estes efeitos, mostrando o valor específico de cada vogal e consoante, quando repetida ou combinada a outras (CANDIDO, 2006, p. 30).

A conclusão geral da teoria de Grammont é a de que o sentido, na acepção mais ampla, rege o valor expressivo da sonoridade (sentido léxico, sentido metafórico, sentido simbólico), buscando nos sons de cada fonema um valor expressivo, unindo

o código à sensibilidade, aumentando desta forma as possibilidades de leitura, interpretação e também produção de um texto.

A rima está incluída nas questões acerca da sonoridade, mas aparece de maneira destacada, pois configura em si mesma toda uma tradição de uso na criação de efeitos sonoros no poema.

Candido faz um histórico da rima, enfatizando que a mesma aparece nas línguas latinas com o advento da decadência da métrica quantitativa, que foi gradualmente substituída pela métrica rítmica, baseada na sucessão das sílabas com acentos tônicos distribuídos em algumas delas. Tal uso da rima se prolonga até o Renascimento, quando a partir daí passa-se a usar também o verso branco (CANDIDO, 2006). É preciso observar que tal surgimento do verso branco não abole o uso da rima.

No Modernismo, a rima nunca foi abandonada, mas os poetas passaram a empregá-la com enorme liberdade com o emprego do verso chamado “branco” e livre, e que na poesia contemporânea se desdobra em uma infinidade de elementos que fogem dos padrões linguísticos até então estabelecidos, abolindo as regras rítmicas e valorizando todos os tipos de inflexões do poeta com o uso de ritmos pessoais e outros tipos de efeitos. A partir do Modernismo, o ritmo é mais valorizado que a métrica e a rima, mas esta continua tendo sua importância em sua função de criar a recorrência do som de maneiras marcantes, produzindo sonoridades contínuas e nítidas no poema.

Os elementos mais importantes a serem destacados sobre a rima é a presença nos poemas de rimas consoantes ou rimas toantes, ou ambas. Rimadas consoantes são as rimas perfeitas, onde existe concordância entre todos os fonemas a partir da vogal tônica; as rimas toantes são aquelas onde existe a concordância entre as vogais tônicas, entre as vogais tônicas e outra, ou outras vogais átonas que a seguem (CANDIDO, 2006). Tal recurso do uso das rimas toantes pode ser usado para fugir dos lugares comuns, ou da “rima fácil”.

Com o Modernismo há uma ruptura com a tradição e uma consequente dessonorização do verso, para em seguida haver novamente uma ressonorização com base na recorrência, no ritmo imitativo e no trocadilho. A poesia se torna cada vez mais heterogênea na medida em que se aproxima da contemporaneidade.

Os elementos sonoros de um poema estão intimamente ligados e subordinados ao fenômeno dominante do ritmo, que é justamente uma forma de combinar as sonoridades, não dos fonemas, mas das combinações dos fonemas, que são as sílabas e os pés (CANDIDO, 2006). Candido define o ritmo da seguinte maneira:

A ideia de ritmo é muito complexa, e frequentemente muito vaga. Podemos chamar de ritmo a cadência regular definida por um compasso e, noutro extremo, a disposição das linhas de uma paisagem. No primeiro caso, ritmo seria, restritamente, uma alternância de sons; no segundo, uma manifestação da simetria ou dá unidade criada pela combinação de formas. Em ambos os casos, seria a expressão de uma regularidade que fere e agrada os nossos sentidos (2006, p. 45).

O ritmo deve ser considerado como um fenômeno indissolúvelmente ligado ao tempo, sendo aplicado às artes dotadas de movimento, como a música, a poesia e a dança (muito embora se possa usar a palavra ritmo para tratar de simetria e equilíbrio nas artes visuais, herança da Antiguidade clássica na linguagem Estética). O ritmo é uma unidade maior, produzida pela alternância entre sons e silêncios, sílabas tônicas e átonas, vogais longas e breves, produções fonéticas agudas e graves, que engloba as sonoridades de um poema, permitindo sua ação sobre a sensibilidade. É um movimento ondulatório que caracteriza o verso e o distingue de outro, é “uma alternância de sonoridades mais fracas e mais fortes, formando uma unidade configurada” (CANDIDO, 2006, p. 46).

Praticamente, o ritmo não tem uma definição precisa, pois ele seria a “alma, a razão de ser do movimento sonoro, o esqueleto que ampara todo o significado” (CANDIDO, 2006, p. 46), tendo chegado a ser definido por muitos como uma espécie de manifestação na arte, de realidades elementares da vida, tendo assim um fundamento biológico e ancorado na própria natureza. Para outros, o ritmo seria uma realidade marcada pela atividade social do homem, e a regularidade do gesto produtivo no trabalho. Nessas duas maneiras de pensar o ritmo, temos duas visões opostas: preexistindo à consciência humana, pois surge da natureza; ou como uma criação do homem, derivando das atividades sociais. Embora sejam duas visões extremadas e insatisfatórias, o autor julga que os movimentos orgânicos se fazem ritmicamente por sua própria natureza, tendo o homem aprendido com esta. Candido finaliza essa discussão introdutória sobre o significado do ritmo da seguinte maneira:

Com isso, ficamos de posse de algumas noções importantes: o ritmo é uma realidade profunda da vida e da sociedade; quando o homem imprime ritmo à sua palavra, para obter efeito estético, está criando um elemento que liga esta palavra ao mundo natural e social; e está criando para esta palavra uma eficácia equivalente à eficácia que o ritmo pode trazer ao gesto humano produtivo. Ritmo é, portanto, elemento essencial à expressão Estética nas artes da palavra, sobretudo quando se trata de versos, isto é, um tipo altamente concentrado e atuante de palavra. Ele permite criar a unidade sonora na diversidade dos sons (2006, p. 48).

O ritmo propõe uma ideia de alternância, de som e silêncio, de graves e agudos, de tônicas e átonas, de longas e breves, em combinações variadas, coordenando o movimento dos elementos materiais do verso. Somente separar as sílabas poéticas e esperar que elas configurem um elemento rítmico resulta apenas em um segmento de elementos inexpressivos ritmicamente. Porém, quando se fala “naturalmente” o verso, percebe-se que existem sílabas fortes que se elevam sobre as demais, dividindo o verso em segmentos que formam uma série de unidades separadas por uma pausa virtual, mas unidas na integridade sonora do verso. Essas unidades são determinadas pela acentuação e delimitadas por pausas que caem depois de cada uma das sílabas tônicas, formando uma sequência de sílabas tônicas e átonas. Por ora, Candido conclui assim suas considerações acerca da explicação sobre o que seria o ritmo e sobre como este é dado em um poema, onde faz também uma clara distinção do metro:

Essas unidades rítmicas são as responsáveis pelo ritmo. O ritmo de um verso é produto da concatenação, da sua sucessão numa certa ordem. Concluo então que o ritmo me é dado não pela divisão silábica, mas sim pela divisão em tais unidades, que compõem o movimento de ondulação de todos os versos, ao menos nas línguas neolatinas (CANDIDO, 2006, p. 49).

É notório também o esforço de rompimento feito pelo Modernismo em direção ao verso livre. Este irá abrir caminho para a poesia hoje dita contemporânea, onde o tratamento tradicional do verso pode ou não ser usado na produção de poesia. Atualmente os métodos de composição se diversificaram enormemente. A exemplo de toda a arte contemporânea, as regras desvaneceram-se e a arte, incluída a poesia, se tornou palco para diversos tipos de experimentações, que muito embora possamos achar boas ou não, não deslegitimam a sua produção.

Já ao número de sílabas poéticas em um verso chama-se metro, ao passo que ao número de segmentos rítmicos chama-se ritmo. Este não pode ser explicado à base

de sílabas nem na alternância das sílabas, mas sim na alternância de tonicidade e atonicidade dentro de grupos silábicos que formam unidades rítmicas. É importante saber que cada metro ou esquema silábico obtido pela reunião de sílabas poéticas pode ter vários correspondentes rítmicos. Um verso com dez sílabas, por exemplo, pode ter as suas sílabas tônicas distribuídas de diferentes modos, resultando em várias combinações de ritmo diferentes.

A um esquema silábico (ES) ou métrico (EM) correspondem esquemas rítmicos (ER) variáveis. Exemplos dados pelo autor (CANDIDO, 2006, p. 54):

1. Quando eu te FUjo e ES-10, ER 4,8,10
Me desVio CAUto
2. BElas, aiROsas, ES-10, ER 1,4,6,10
PÁlidas, altivas
3. E a FLOR do ES-10, ER 2,6,8,10
sassaFRÁS se esTREle
amiga
4. Quanto em CHAmas ES-10, ER 3,6,8,10
feCUNda BROta em
OUro

O autor demonstra, assim, que cada metro pode ter uma distribuição variada de acentos tônicos, com várias modalidades eventuais de ritmos. Candido afirma que os versos de até 12 sílabas se conservam enquanto unidades, e que os versos acima de 12 geralmente não oferecem uma boa coesão rítmica, tendendo a serem decompostos em versos mais curtos. A métrica é o espaço onde o ímpeto sonoro do poeta se manifesta. O ritmo é esse ímpeto transposto em tempo e coesão melódica, onde habita a unidade do pensamento no verso, ou seja, onde a semântica se une ao seu elemento movente. Normalmente, no ensino escolar, o estudo do ritmo é feito por meio do estudo do metro, o que é uma esquematização reducionista da liberdade expressiva e diversa do ritmo.

Mais do que conteúdo abstrato, o ritmo seria antes conteúdo intuitivo, altamente ligado à sensorialidade. O metro regular é passível de abolição, como mostraram os simbolistas ao adotarem o verso livre; o ritmo regular também pode ser abolido sob a pena de se abolir também do verso a sonoridade.

O que importa à nossa prática não é necessariamente estudar cada função de cada escola literária e seus usos da métrica. Em uma sequência didática, para o Ensino

Médio, talvez seja bastante maçante tentar compreender todos os tipos de métrica e suas terminologias – sendo, portanto, importante abordar o metro e o ritmo com exemplos específicos e em contato constante com o texto.

O mais importante é compreender qual o valor do metro no poema e como este pode ajudar na composição. Para tal iniciação, é importante que os alunos saibam em que consiste o metro, qual seu objetivo e quais suas diferenças e relações com o ritmo, este sim elemento de grande valor para que o aluno compreenda a força sonora e expressiva de um verso, e que talvez isso desperte sua intenção e vontade de fazer versos ou compreendê-los melhor. Embora o metro seja um assunto quase antiquado para a poesia contemporânea, ele é uma realidade poética consolidada – ou seja, podendo sempre ser empregada enquanto recurso de criação poética.

Já no tocante ao verso, o autor começa a abordagem justificando didaticamente que, até aqui, no decorrer de seu curso, sua preocupação foi em esclarecer os temas partindo do simples ao complexo, da parte ao todo e que, seguindo os princípios do círculo hermenêutico, que nos leva da parte ao todo e do todo à parte, retorna à parte do poema, o verso. Fazendo um pequeno retrospecto do percurso intelectual seguido até aqui, o autor enumera as ações e sua continuidade:

Assim é que temos abordado o verso, primeiro, como um conjunto de fonemas; depois, uma série de combinações de fonemas, formando sílabas; finalmente, uma sequência de sílabas combinadas em certas unidades maiores, de base alternativa, responsáveis pelo ritmo. No entanto, o verso, considerado como experiência de leitor ou auditor, não se compõe de fonemas, nem de sílabas, nem de segmentos rítmicos, mas de palavras. São estas as unidades significativas, que cortamos em partes, desarticulamos, emendamos, apenas para analisar os fenômenos do metro e do ritmo, - isto é, os fenômenos que constituem a sua realidade sonora (CANDIDO, 2006, p. 64).

A palavra é o instrumento de trabalho do poeta e o elemento material do poema. Candido apresenta a “Palavra como conceito, como ligação, como matiz do conceito, como unidade sonora que desperta um prazer sensorial pela sua própria articulação: durezas de guturais, explosões de labiais, suavidades de linguais” (CANDIDO, 2006, p. 64). O ritmo é responsável pela unidade sonora do verso; a palavra é responsável pela unidade conceitual. A unidade sonora e a unidade conceitual formam a integridade do verso, que é a unidade do poema.

O poema em sua forma mais convencional é feito de versos, que são as suas unidades significativas. Essas unidades vão se combinando e formando unidades maiores, crescendo até à unidade final do poema – unidade cuja alma é o ritmo, não o metro. O ritmo depende da reciprocidade dos acentos tônicos, que devem se desenvolver em certos intervalos que não podem ser muito extensos; quando os acentos estão muito afastados, caímos no domínio da prosa. Essa é, pois, uma diferença básica entre poesia e prosa: a distância entre os acentos tônicos (CANDIDO, 2006), o que se configura, nos dias atuais, uma maneira ultrapassada de fazer tal distinção.

Candido traz o problema do verso livre, que, burlando ritmo e abolindo a metrificação regular, se equipararia mais à prosa que à poesia. O autor faz considerações acerca deste ponto de vista e também do contrário, concluindo que nem só de ritmo e metro vive o verso, mas também de significado (e toda sua questão imagética e semântica). Outros elementos concorrem para tornarem o verso livre, poético. Se tais elementos inexistem ou são ineficazes, realmente pode o verso livre tornar-se um verso convencional, ou seja, sem sentido de ser verso. Segundo o autor, “essa possibilidade será certeza se faltar a correlação entre ritmo e significado, isto é, se a ideia expressa não coincidir com uma quantidade adequada e variável de sílabas” (CANDIDO, 2006, p. 67).

Nesta nova fase da poesia, ou seja, a partir do verso livre, o ritmo aparece em aderência ao significado em detrimento da relação entre ritmo e metro, possibilitando que se criem métodos próprios, mais em acordo com a predisposição auditiva da contemporaneidade.

Outros elementos constituem parte essencial do verso – imagem, metáfora, figuras, símbolos, temas, que se entrosam intimamente à estrutura sonora do verso. Tais elementos são chamados de unidades expressivas por Candido, o que se verá a seguir.

Na segunda parte do livro “O Estudo Analítico do Poema” (2006), Candido discute as *unidades expressivas*, que somadas às unidades sonoras e rítmicas, formam o todo do poema. As unidades expressivas constituem a linguagem poética propriamente dita, que nas palavras do autor são “palavras e combinações de palavras dotadas de um significado próprio que o poeta lhes dá, e que se tornam condutoras do significado do poema” (CANDIDO, 2006, p. 69). Tais unidades expressivas são os elementos que o poeta utiliza para conferir o máximo de significado ao seu texto.

Candido nos ensina que a base de toda imagem, metáfora, alegoria ou símbolo é a analogia, ou seja, a semelhança entre coisas diferentes: a “capacidade de correlacionar, de substituir e de transpor, que está na base da formação das imagens” (CANDIDO, 2006, p. 70). Tal efeito está ligado à expressão da sensorialidade do poeta. No fazer poético tal trabalho com as imagens podem aparecer de maneira mais explícita ou implícita, mas geralmente encontram-se conjugando o “mundo externo” com o “mundo interno” do poeta e que revela a intensidade sensorial e intelectual com que o mesmo atua na produção do poema. Sobre tal produção, Candido (2006) chama a atenção para algo que já foi citado neste trabalho: os elementos abstratos são mais legítimos quando aparecem transpostos para o mundo das formas, amparados em imagens que transmitam força sensorial, ou seja, quando o conceito abandona sua abstração e toma forma, emergindo no campo do concreto não como um raciocínio mas como uma experiência. Nas palavras de Candido, tal movimento expressa que:

O pensamento viveu poeticamente porque se transpôs em experiência; porque se traduziu em palavras que exprimem uma forte capacidade de visualizar, ou de ouvir, ou de imaginar, que objetiva a vida interior, dando realidade palpável pelos “olhos da alma”. E com isso o poeta “cria” um mundo seu, a partir do uso das palavras. (CANDIDO, 2006, p. 72).

Dito isto, pode-se afirmar que uma das instâncias do fazer poético consiste em transmutar o pensamento em sensibilidade; oferecer ao intelecto a perspectiva da experiência e ao abstrato alguma concretude palpável.

Neste ínterim, é que a analogia cumpre o seu papel: ligar opostos, aproximar coisas diferentes, expandindo assim o significado de um poema. A concisão, citada tanto por Candido quanto por Pound, significa não apenas trabalhar a linguagem de forma a retirar todos os seus excessos, como defende João Cabral, em seu poema *Catar Feijão*, por exemplo, onde o autor faz analogia do escrever com o ato de catar feijão: “e jogar fora o leve e oco, palha e eco”⁹ mas talvez e principalmente na concisão da linguagem a partir de seu significado, que paradoxalmente, visa a ampliação dos sentidos. Assim, a analogia se configura como elemento importante da linguagem poética, agindo sobre o ritmo, a sonoridade e os sentidos de um texto.

⁹ NETO, João Cabral de Melo. **A educação pela pedra e depois**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

Candido (2006) afirma que a realidade complexa do poema é construída não apenas a partir do jogo entre os elementos “materiais” que o formam (sonoridade, ritmo e metro), mas requer a presença de uma linguagem adequada que os justifique e lhes dê eficácia, conseguida a partir de um conjunto de recursos que o poeta utiliza para manipular as palavras de tal modo.

Um desses recursos é a alteração de significado, ou transposição de sentido, causada pelo uso da linguagem figurada. Quando há o “empréstimo” de atributos de uma palavra ou categoria de palavras a outras, ocorre o que é comumente conhecido como *metáfora*. Tal recurso não visa apenas a “enfeitar” um discurso, mas imprimir a ele maior expressividade, subvertendo a lógica muitas vezes limitada da linguagem prosaica e ampliando, a partir da analogia, seu campo de significação. A linguagem figurada, de acordo com Candido (2006), é um modo normal da expressão humana e por isso é necessário distingui-la do uso que faz dela o poeta: de maneira elaborada, construída com intenção definida, visando a um determinado efeito. Mesmo que o poeta conjugue no seu trabalho os diferentes usos de sentidos da linguagem – o próprio e o figurado, é a partir deste que é dado o movimento do poema, em um trânsito que vai do ordinário ao extraordinário. Ou seja, não é somente a linguagem figurada que confere teor poético ao texto, mas geralmente ela é decisiva para o sentido geral do poema.

Segundo Candido (2006) existem maneiras diversas para obtenção do efeito poético a partir da transferência de sentido de palavras ou de grupos de palavras e usa alguns exemplos a partir de quatro poemas de Manuel Bandeira:

- a) A obtenção de uma alegoria, que consiste em criar um sentido figurado sob a aparência lógica de determinada parte de um poema (ou de seu todo), onde as palavras aparecem não com o sentido de cada uma alterado, mas com um sentido geral não exatamente igual ao denotado pela sua estrutura lógica (usa como exemplo o poema *O cacto*). As fábulas são também exemplos de alegorias, porém os sentidos ocorrem de modo expresso ao passo que no poema estão implícitos;
- b) Sem usar uma palavra figurada sequer, mas onde o escritor consegue chegar a um *conceito figurado*, que seria uma realidade diversa do que as palavras exprimem quando em sentido próprio (usa como exemplo o poema *O Major*), o que nesse caso, denotaria o uso de um símbolo;

c) Outra maneira é quando o poeta consegue um sentido figurado geral, utilizando palavras como imagens (figuração) sem que essas o sejam de fato (usa como exemplo a “Canção das Duas Índias”), o que também configura o uso do símbolo, mas nesse caso, um conjunto deles;

d) Outro exemplo dado pelo autor é quando a maioria das palavras é empregada em sentido figurado explícito com o intuito de atingir um sentido figurado geral (usa como exemplo o poema “Soneto Italiano”). Nesses casos o poeta se vale de “imagens”, que é o nome genérico geralmente usado para designar a “figuração de sentido que faz as palavras dizerem algo diferente de seu estrito valor semântico” (CANDIDO, 2006, p. 80). O trabalho com “imagens” é uma das características principais de um texto poético, principalmente do poema.

Em resumo, e complementando o dito acima, as palavras figuradas podem ser chamadas, em um sentido geral, de *imagens*. Em suas modalidades específicas, os elementos figurativos se apresentam como: *metáfora*, que é a transposição direta de sentido e denota necessidade profunda de expressão, sendo mais poética e “visceral” que a comparação ou símile; *alegoria*, que se configura como uma super-imagem e forma um sentido novo intencional, porém implícito no sentido direto, como uma inferência poética conclusiva; *símbolo*, que se difere da alegoria por não ser necessariamente intencional e poder ocorrer de maneira inconsciente. Mesmo precisando de certa referência externa, o símbolo é mais independente do encadeamento do texto que a alegoria, abrangendo também um complexo de significações, porém mais imprecisas, o que lhe confere maior liberdade expressiva e interpretativa; *símile* ou *comparação*, que age por contiguidade, onde a transferência de sentido é explícita (onde é usado, por exemplo, o advérbio de modo “como” para transpor os sentidos: uma coisa *como* outra coisa). Seria um tipo de imagem “confessa” e explicitada no próprio texto, o que torna claro “o elemento lógico de contaminação entre significados” (CANDIDO, 2006, p. 80).

Candido (2006) aborda também, com base na retórica tradicional, os elementos do discurso, que são os adornos conhecidos como *tropos* e *figuras*. Nos deteremos rapidamente neste aspecto de maneira a citar tais elementos, sem, no entanto, explicá-los, pois julgamos que alguns de seus conceitos já foram tratados e que outros estão inclusos dentro de conceitos mais amplos, como é o caso da subdivisão dos tipos de metáforas, por exemplo.

Entre os tropos, Candido (2006) destaca que o mais importante, e que serve de base para os outros, é a metáfora. Na divisão que o autor faz dos tropos, destaca que estes se dividem em três famílias: 1) para significar e ornar; 2) apenas para significar; e 3) apenas para ornar. Do primeiro tipo destacam-se a metáfora (onde existem quatro tipos: a metáfora em que se muda o animado por animado; a que se muda inanimado por inanimado; a que se muda inanimado por animado e a que se muda o animado por inanimado), alegoria, ironia (que se divide em sarcasmo, antífrase ou eufemismo), metonímia, metalepse, antonomásia, onomatopeia e a hipérbole. Do segundo tipo destacam-se a sinédoque e o epíteto. Do terceiro tipo, destacam-se a perífrase e o hipérbato. Sobre os tropos, Candido (2006) destaca que a metáfora, a metonímia, a sinédoque e a ironia são os que devem reter nossa atenção, mas aponta também que é preciso juntar-lhes, fora do quadro dos tropos, a imagem, de um lado e a alegoria e o símbolo, de outro lado.

Sobre as figuras, Candido (2006) aponta que estas também são uma categoria de adornos. Essas podem ser: 1) de pensamentos (que se destinam a provar, a mover ou a recrear); e 2) de palavras (que se destinam a acrescentar, diminuir, estabelecer consonância, estabelecer simetria, causar contraposição). Candido enumera apenas algumas dessas figuras, sendo: a) figuras de pensamento para mover (dentre elas estão a *prosopopéia* ou *personificação*, a *parrésia* ou *licença*, a *apóstrofe*, a *hipotipose* e a *aposiopese* ou *reticência*); b) figuras de palavras para acrescentar (onde se encontram a *anáfora* e o *polissíndeton*); e c) para diminuir (onde se destacam a *elipse*, o *zeugma* e o *assíndeton*). O autor destaca que estas figuras predominam na Retórica e que nem sempre se aplicam à Poética. De toda forma tais elementos podem compor, mesmo que de maneira secundária, o estudo do poema e ocasionalmente ajudar tanto para uma leitura mais apurada quanto para um exercício de escrita melhor munido de recursos.

Para concluir, é importante fazer algumas outras abordagens acerca das unidades expressivas, principalmente da metáfora, que no estudo de Candido se confunde com “imagem”. O autor minimiza a diferença existente entre elas e destaca que o mais importante é a função que ambas cumprem: “alteração de sentido pela comparação, explícita ou implícita, de dois termos” (CANDIDO, 2006, p. 95).

Sobre a metáfora, o autor destaca ser um dos recursos mais importantes, como diz no trecho a seguir:

Das categorias acima referidas, a mais importante e frequente é a metáfora, que é um tipo especial de imagem. Ela se baseia na analogia, isto é, na possibilidade de estabelecer uma semelhança mental, e, portanto, uma relação subjetiva, entre objetos diferentes, abstraindo-se os elementos particulares para salientar o elemento geral, que assegura a correlação. Mais radical do que a imagem, suprime o elemento comparativo e opera uma transfusão de sentido entre objeto e objeto. (CANDIDO, 2006, p. 95).

Tal importância da metáfora para a composição poética se dá pelo caráter subjetivo decorrente da relação que ela estabelece entre os objetos, lhe conferindo maior liberdade e amplitude expressiva, através da transposição não só de termos, mas principalmente de sentidos. Sendo assim, a metáfora é mais radical do que a imagem, pois não atua por comparação e proporciona uma transfiguração intensa da linguagem, expandindo seu sentido interno e possibilitando maiores possibilidades de ressonância na subjetividade do leitor. Segundo Candido:

A mudança de sentido faz da imagem e da metáfora um recurso admirável de reordenação do mundo segundo a lógica poética; mas a metáfora vai mais fundo, graças à transposição, abrindo caminho para uma expressividade mais agressiva, que penetra com força na sensibilidade, impondo-se pela analogia criada arbitrariamente. (2006, p. 97).

Deste modo, imagem e metáfora podem ter uma capacidade meramente ilustrativa, quando operam em um terreno semântico já familiar, ou podem ter uma capacidade reveladora, quando criam uma relação nova neste mesmo terreno.

A imagem é o modo essencial de expressão do poeta que no próprio movimento de transpor uma ideia em palavra, muitas vezes o faz através do uso da imagem. Nestes termos, o sentido do uso da imagem é tratado de modo genérico, muitas vezes sendo condição do fazer poético. A imagem que se quer ressaltar aqui é aquela criada com a intencionalidade de causar um efeito, e é nesta acepção do termo que entram os conceitos de metáfora e figuras de linguagem. O trabalho do poeta é ativo, e não somente fruto de uma causalidade. O efeito poético é buscado, intencionalmente, por mais que no íterim da criação poética tantos outros sentidos sejam alcançados de forma não intencional. Daí, também a força do poema: sua existência escapa ao controle do poeta, adquirindo uma espécie de vida própria, estando sempre apto ao outro, apresentando-se sempre como possibilidade de novidade a cada encontro com um leitor. Não é linguagem hermética, mas linguagem viva, propositiva. Por esta razão, podemos dizer que o poema é uma linguagem imagética: parte de uma

imaginação criadora onde tal imaginação continua latente no poema, sempre se renovando no encontro com o leitor ou o auditor.

Segundo Candido (2006, p. 104),

O homem forma imagens para dar vazão a necessidades profundas, e elas são carregadas de um valor simbólico que escapa ao seu elaborador. A importância do valor simbólico da palavra é um dos postulados da psicologia moderna, mostrando que a palavra é não apenas signo arbitrário (como ensina a linguística), mas invólucro simbólico de um sentido que radica em camadas profundas do espírito.

Neste sentido, há uma profunda relação do homem com a linguagem poética, que se configura, segundo Candido (2006), como uma manifestação essencial, não uma invenção arbitrária e facultativa, se constituindo como uma forma permanente de atividade espiritual. Tal linguagem poética encontra grande expressão através da metáfora e é por isso que Candido (2006) dedica grande parte de seu estudo a esclarecer algumas abordagens acerca deste elemento, que deve ser parte essencial no estudo da poesia.

Para concluir, podemos fazer um breve resumo do que foi visto até aqui de mais importante, no que tange às unidades expressivas do poema: a linguagem do poema se forma de palavras em sentido próprio e em sentido figurado, sendo estas de sentido figurado espontâneo e de sentido figurado voluntário, elaborado intencionalmente. Candido distingue os seguintes elementos como os mais importantes do estudo das unidades expressivas:

1. Enunciado direto da ideia.
 2. Indicação sensorial de uma realidade experimentada ou imaginada.
 3. Comparações, criando novo sentido pela alteração semântica: a) Comparação explícita (Símile); b) Comparação implícita (Metáfora).
 4. Ocultação de sentido: a) provisória (alegoria); b) permanente (símbolo).
- (CANDIDO, 2006, p. 107)

Embora Candido (2006) não se aprofunde em diversos elementos que fazem parte do poema, o autor ressalta que todos os que foram tratados até aqui são relevantes e necessários para a expressão poética. Certamente não se constrói um poema apenas com imagens, mas estas (o que inclui a linguagem figurada como um todo e sobretudo a metáfora) representam um tipo mais condensado e carregado de sentido, podendo gerar alta carga expressiva. Todos os elementos são passíveis de expressividade

poética, mas dependem da organização que o poeta lhes dá, ao formar um sistema chamado poema.

Portanto, os elementos destacados por Candido (2006) no tópico 2, denominado *as unidades expressivas*, de seu livro “O Estudo Analítico do poema”, quando somados aos elementos do tópico 1, *fundamentos do poema*, compõem o arsenal teórico necessário à leitura do poema, em suas instâncias de análise e interpretação. Tais elementos constitutivos do poema é que irão compor também o exercício da escrita de poesia.

3.1.3. Distanciamentos e aproximações entre Pound e Candido

Na análise feita dos dois autores estudados até aqui, Ezra Pound e Antonio Candido, podemos afirmar que em um primeiro momento não se encontra uma relação clara entre ambos, como, por exemplo, uma mesma filiação epistemológica. Mas não se pode deixar de notar pontos de convergência no que diz respeito ao trabalho dos dois críticos, como, por exemplo, a concordância de que a poesia se trata de uma linguagem condensada com um alto valor significativo. Enquanto Candido nos proporciona um estudo erudito, pautado na análise cuidadosa da evolução formal da poesia, Pound nos oferece uma crítica mais irônica, menos referenciada, mas também dotada de um conhecimento erudito que transcende o estudo banal da poesia.

Em Pound encontra-se um trabalho que diz respeito à postura “metodológica” que se deve buscar no estudo e produção da poesia. Em Candido percebe-se uma preocupação maior com a teoria e elucidação de elementos, que servem mais como base para a análise de poemas do que necessariamente uma preocupação com indicar um método para a sua produção.

Alguns elementos constitutivos do poema aparecem no trabalho de ambos os escritores, como é o caso da sonoridade, da métrica e do ritmo, por exemplo, porém divergindo quanto ao tipo de abordagem: enquanto Candido aponta esses elementos nos exemplos usados em seu livro, Pound trata os temas de maneira mais genérica quando não aponta especificamente a presença exata nos exemplos usados.

Pound apresenta um estudo menos detalhado e de natureza quase “programática”, enquanto Candido é mais didático ao nos fazer compreender sobre os elementos

materiais principais presentes em um poema, aprofundando a análise desses elementos e os relacionando à compreensão global do texto; Candido relaciona a forma ao conteúdo, e os elementos materiais que constituem o poema passam a participar de sua significação.

Outra diferença entre os autores é como Pound se preocupa mais em demonstrar sua visão do estudo da poesia, enquanto Candido faz um aprofundamento mais conceitual e histórico dos elementos destacados, aproximando-se de uma visão da poesia como prática social, ou seja, colocando a significação do poema em diálogo com seu contexto material e histórico, atitude que está relacionada à sua formação e atividade enquanto sociólogo e à sua filiação teórica ligada ao marxismo, o que possibilita que o crítico literário extravase o mero formalismo e coloque em sua análise a realidade concreta que circunda o ajuda a formar o poema, o que se configurará como novidade na crítica literária brasileira.

Os elementos poéticos encontrados em ambos os autores configuram um importante instrumento para que se possam traçar estratégias mais precisas no ensino da poesia em sala de aula, visto que fornecem tanto indicações de postura metodológica para o estudo da poesia (como a comparação, a seleção, a concisão, a redução ao essencial), quanto indicações de composições estéticas a partir dos elementos extraídos (como o ritmo, a métrica, a sonoridade) nos dois livros analisados. Esse conhecimento acerca dos elementos constitutivos do poema permite que o professor – ou o estudante – possa ter maior assertividade em um estudo mais analítico da produção poética, sem abandonar, no entanto, a fruição estética do poema; e que, de posse desse conhecimento, possa, se assim desejar, produzir seus próprios textos poéticos. Portanto, os elementos citados são aqueles que ambos os autores julgaram essenciais em seus métodos de análise e discussão das produções, mostrando-se assim uma informação pertinente à uma proposta educativa que vise trabalhar com a poesia, não apenas em seu sentido lúdico, mas também no sentido analítico e interpretativo.

4. CAPÍTULO 3 – ESTUDO DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE POESIA

Este capítulo se dedica a analisar e discutir estudos contemporâneos sobre a escrita de poesia no ensino médio.

4.1. Percurso Metodológico

Neste capítulo, pretendemos apresentar e promover um diálogo entre as pesquisas que têm como tema principal, ou ao menos secundário, a prática da escrita de poesia em âmbito escolar, mais precisamente no ensino médio. A busca por esses trabalhos se deu a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes¹⁰, por entendermos que esta plataforma reúne, se não toda, ao menos boa parte da produção de teses e dissertações acadêmicas do Brasil, abrangendo a maioria dos programas de pós-graduação disponíveis no país.

Esperávamos encontrar um número satisfatório de trabalhos que pudessem nos auxiliar a refletir sobre o tema e propor estratégias para o trabalho com a escrita poética na escola. No entanto, após a pesquisa, tornou-se evidente que o tema específico da escrita de poesia no ensino médio aparece muito pouco no conjunto de trabalhos quando comparado com os temas da leitura e análise de poemas por exemplo, estes sim, dominantes.

Inicialmente, foram usadas as palavras-chaves “poesia” e “ensino médio”, de maneira conjugada, em um recorte temporal que abrangeu os anos de 2014 a 2020, o que resultou em 26 dissertações e 06 teses (Anexo A). Para a seleção das pesquisas, buscamos nos resumos de cada uma delas evidências de que a escrita de poesia era contemplada no estudo. Nos casos em que não foi possível detectar, apenas com a análise dos resumos, se a escrita de poesia era contemplada ou não no trabalho, fomos direto ao texto, para que a seleção fosse feita da maneira mais assertiva possível. Deste modo, foram encontrados ao final da busca 3 trabalhos (todas dissertações de mestrado) que efetivamente traziam a escrita da poesia como parte

¹⁰ Supusemos que são trabalhos mais alentados e consistentes do que artigos em periódicos; que são trabalhos de alto nível desenvolvidos no diálogo com pesquisadores mais experientes (orientadores e membros das bancas); e, enfim, que têm um frescor e uma atualidade/novidade maior do que livros (cujo tempo de escrita, publicação e circulação é bem mais dilatado).

integrante da totalidade do trabalho. Em uma segunda busca no catálogo da Capes, utilizando as palavras “poema” e “ensino médio”, com o mesmo recorte temporal, foram encontrados 14 trabalhos (sendo desses 3 teses e 11 dissertações), dos quais nenhum deles cumpriu os requisitos de seleção (Anexo B).

A maioria dos trabalhos encontrados trazia como tema a importância da presença da poesia na educação de jovens do ensino médio, ideia consonante com o nosso trabalho, com a diferença de que a temática mais discutida nesses casos era a leitura, análise e interpretação de poemas. Tais temáticas têm uma magnitude grande e estão presentes em todos os trabalhos pesquisados (com exceção de 1 trabalho da área de Ciências Naturais e outro da área de Geografia, ambos encontrados na aplicação do 2º filtro), demonstrando que, para o ensino da poesia, não há como se alienar do elemento da leitura, sendo ela requisito básico para a prática da escrita. O presente trabalho não se constitui como uma tentativa de sobrepor, em graus de importância, a escrita sobre leitura, ou vice versa, mas apenas uma tentativa de encontrar elementos significativos que auxiliem na compreensão do nosso objeto de pesquisa, que, mesmo não podendo ser separado da leitura, se efetiva como atividade distinta desta, com suas especificidades (já que nosso objetivo é compreender como o ensino da poesia pode participar da formação humana omnilateral de alunos do ensino médio, tanto na leitura quanto na escrita de poemas).

Assim, os trabalhos apresentados a seguir trazem, ora como tema principal, mas predominantemente como tema secundário, a prática da escrita poética em sala de aula. Iremos apresentá-los a seguir, para que possamos discuti-los adiante.

- D1 - Dissertação de mestrado 1 – **O jovem e a poesia no ambiente escolar: um encontro possível** (2014).

Naira Giani Scheid – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo.

- D2 - Dissertação de mestrado 2 – **Letramento literário, adolescência e poesia na escola: oficinas literárias com alunos do ensino médio noturno** (2014).
Giovane de Siqueira – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul.

- D3 - Dissertação de mestrado 3 – **Fanzine na aula de literatura: uma proposta pedagógica de incentivo à leitura e produção textual** (2018).

Daniela Reischak Pereira – Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa.

4.2. Filtro “Poesia” e “Ensino Médio”

Todas as obras apresentadas a seguir fazem uma defesa do uso da poesia (ou do texto poético) como elemento importante no “letramento literário” de jovens em contexto escolar.

A primeira dissertação a ser apresentada é da autora Naira Giani Scheid, defendida na Universidade de Passo Fundo no ano de 2014. Nela, a autora traz como tema a formação de leitores de poesia no ensino médio, com a seguinte problemática: em que medida o trabalho com textos poéticos, no decorrer do ano letivo, despertará nos jovens o gosto e o interesse pela poesia? Sua amostragem de pesquisa correspondeu a 85 estudantes de três turmas de primeiro ano do ensino médio do Colégio Tiradentes da Brigada Militar (CTBM) de Passo Fundo.

O objetivo geral da autora consiste em formar leitores de poesia nas turmas de primeiro ano de ensino médio, e seus objetivos específicos são os seguintes: a) desenvolver aulas de leitura, oralidade, interpretação e produção de poemas, despertando no jovem o interesse pela poesia; b) desmitificar o rótulo de “difícil”, concedido ao trabalho com poesia, ao longo dos anos, por educadores e pesquisadores da área, por meio de uma metodologia de ensino que desperte o gosto do aluno pelo gênero poético; c) analisar e descrever os resultados obtidos em forma de relatório, cotejando-os com o suporte teórico que fundamenta a pesquisa.

Para atingir seus objetivos, a autora lançou mão do tipo de abordagem metodológica conhecida como pesquisa-ação, que, segundo a autora, é “um tipo de pesquisa que depende não só da reflexão teórica como também da ação e da reflexão sobre a ação” (p. 17). A metodologia de trabalho utilizada foi embasada na mediação de leitura que iniciou e culminou com a aplicação de dois formulários de pesquisa, um em forma de questionário e o outro correspondendo a uma proposta de produção poética, para posterior desenvolvimento de oito práticas leitoras que envolveram a leitura, a oralidade, a análise, a interpretação e a produção de poemas ao longo do ano letivo de 2013. Além disso, houve quatro momentos denominados “vivências poéticas” quando os alunos participaram de atividades fora da escola, relacionadas à poesia.

Ao final do processo, a autora analisa as produções de poemas, comparando a última produção textual com a primeira, que foi realizada antes da aplicação da metodologia de pesquisa.

Segundo a autora, os resultados alcançados mostraram que é possível formar leitores de poesia no ensino médio desde que se faça uso de uma metodologia criativa, que sensibiliza e estimula os jovens para a leitura de textos poéticos. A autora ressalta a importância do estímulo ao prazer na leitura, com atividades lúdicas e prazerosas, que fomentem sua curiosidade, imaginação e reflexão, sem o compromisso de cobranças posteriores como trabalhos e provas avaliativas.

Já a pesquisadora Giovane de Siqueira defendeu sua dissertação intitulada “Letramento literário, adolescência e poesia na escola: oficinas literárias com alunos do ensino médio noturno” no ano de 2014, na Universidade de Santa Cruz do Sul, UNISC. Traz como tema de pesquisa “O letramento literário e a poesia na escola” (2014), com a hipótese de que o trabalho com a poesia pode se constituir como uma prática efetiva de letramento literário. Os sujeitos de sua pesquisa foram 20 alunos do 3º ano do ensino médio noturno de uma escola pública do Vale do Taquari – RS. Tem como objetivo geral, nas próprias palavras da pesquisadora, “refletir sobre a poesia como uma prática efetiva de letramento literário na escola, buscando verificar de que forma alunos de 3º ano do ensino médio noturno de uma escola pública estadual interagem e se apropriam do texto poético” (p. 08). A autora não evidencia quais são seus objetivos específicos, mas propõe que “investigar sobre qual papel as práticas didáticas de letramento literário, através da poesia, exercem na concepção e na forma com que o grupo focal referido se apropria da leitura, especialmente a do texto poético” (p. 08), seja um fator elementar para o sucesso de sua pesquisa.

A abordagem metodológica utilizada pela autora constituiu-se de revisão bibliográfica, pesquisa de campo através de oficinas literárias, análise dos dados e discussão dos resultados, conjugando, em suas palavras, teoria, prática e reflexão da prática.

As oficinas literárias tiveram duração de 20 horas, distribuídas em 8 encontros, e contaram com levantamento prévio do conhecimento dos alunos, leitura silenciosa de poemas, leituras em voz alta e/ou dramatizadas, análise e interpretação dos poemas, interdisciplinaridade entre os diferentes suportes da poesia (neste caso, com vídeo, teatro, pintura e música), produção de poemas e sarau de poesia.

A autora conclui que, diante das abordagens teóricas em torno do tema a que se propôs a dissertação, das reflexões sobre a prática com as oficinas literárias desenvolvidas e das ponderações feitas sobre a relevância deste trabalho para os estudantes do noturno e, conseqüentemente, para a reflexão sobre a prática pedagógica docente, entende-se que é possível e necessário trabalhar a poesia na escola com alunos do ensino médio (no caso específico da autora, no ensino médio noturno), como uma prática de letramento literário.

A dissertação de que trataremos a seguir, tem como título “*Fanzine* na aula de literatura: uma proposta pedagógica de incentivo à leitura e produção textual” da pesquisadora Daniela Reischak Pereira, e foi defendida em 2018 no programa de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa – Unipampa. O tema de sua pesquisa é a elaboração, aplicação e discussão de um projeto de leitura e produção textual a partir da produção de *fanzines*. A pesquisa teve como grupo de amostragem uma turma de segundo ano do ensino médio de uma escola estadual da Zona Norte da periferia da cidade de Bagé – RS e contou com 18 estudantes, com faixa etária entre 16 e 19 alunos, com exceção de uma aluna de 34 anos.

O objetivo geral de Pereira (2018, p. 20) foi “analisar as potencialidades da elaboração de *fanzines* como estratégia e processo para estimular a formação de leitores literários por meio da produção textual em sala de aula” enquanto os específicos foram: a) verificar as condições e desafios para a formação de uma comunidade de leitores literários no contexto do ensino médio; b) identificar as possibilidades de a leitura e a produção textual de *fanzines* permitirem criação de texto autoral e/ou multimodal; c) analisar se o processo de produção textual dos *fanzines* escolares produz efeitos que evidenciem uma leitura consciente e a formação de leitor literário.

A autora traz as seguintes perguntas norteadoras da pesquisa: como incentivar a leitura e a escrita através de projetos e atividades nas aulas de literatura? A elaboração de *fanzines* possibilitaria a formação de leitores nas aulas de Literatura? A produção de *fanzines* a partir do estímulo à leitura literária pode resultar em ressignificação dos conteúdos a ponto de estimular o texto autoral e uma maior consciência social? Para viabilizar o aprofundamento nas propostas, a autora desenvolveu uma intervenção baseada em uma sequência básica de letramento literário a partir de fases estruturadas que tomam como ponto de partida o conteúdo

da poesia romântica para inserir diferentes gêneros textuais permitidos pela publicação do *fanzine*. A autora explicita sua escolha pela pesquisa-ação, que em suas palavras, “é um método plenamente dialógico de atuação no ambiente escolar, com o qual se pode lançar mão da análise de discurso como ferramenta para aplicar qualidade ao resultado do estudo” (p. 20).

Como principais conclusões, a autora destaca que a intervenção pedagógica (com a produção de *fanzines*) permitiu identificar que, do processo de preparação dos alunos até a montagem da publicação, houve espaço e estímulo para o surgimento de textos autorais, com claros indícios de autonomia criativa, contribuindo para que os autores se sentissem sujeitos socialmente envolvidos em uma comunidade de leitores.

4.2.1. Diálogos possíveis

Dentro do conjunto de trabalhos selecionados, percebe-se uma relação próxima entre eles, principalmente no que se refere à importância da poesia na educação de jovens e ao fato de que todos propõem estratégias de “letramento literário”¹¹ a partir do gênero poético. Salta aos olhos, ainda, a defesa do trabalho com a leitura e particularmente com a escrita de poemas, em contexto escolar, como fomento à “criatividade” dos alunos. Sobre isso, trazemos à tona uma discussão realizada por Dalvi (2019), face ao entendimento da noção de criatividade na BNCC e em pesquisas atinentes à educação literária. Conforme a autora, na passagem do modelo fordista para o modelo toyotista de organização do trabalho (que funcionaria com trabalhadores polivalentes, produtivos e autorregulados, ou seja, não especializados em uma linha de produção rígida), teria ocorrido uma “flexibilização” epistemológica, axiológica e terminológica coerente com a reorganização das bases de produção/concentração da riqueza; para Dalvi (2019, p. 284-286), visando a atender a esse projeto, a educação escolar proporciona:

[...] um preparo básico, por meio de um currículo “enxuto”, com foco no contemporâneo e no cotidiano (e, frequentemente, com valorização de práticas “espontâneas” – em geral afins à lógica da massificação cultural; e com ataques de diferentes naturezas contra o conhecimento artístico, científico e filosófico elaborado, sistematizado e formalizado). No plano da educação literária [...], isso é visível: nas críticas ao “excesso” de conceitos

¹¹ No próximo item, faremos uma discussão da perspectiva do “letramento literário”, que se tornou hegemônica no Brasil, na última década, no tocante ao ensino de literatura.

especializados, de conteúdos formalizados e de leituras demandadas pela escola; na atenção dispensada às práticas leitoras que correm à margem da educação formal, entendidas como mais “genuínas” [...] que as práticas “autoritárias” orientadas pela escola; na defesa da subjetividade e produção de leituras singulares como critério principal de validação das experiências literárias, em detrimento da importância de se conhecerem leituras críticas especializadas; na redução da importância do profissional especializado em favor de vivências mediadas por sujeitos em relações horizontalizadas, que terminam por esvaziar a função específica do professor; e, enfim, no mal-estar que causa a própria ideia de “ensino de literatura”. [...] Assim, ignora-se que, para a maioria das crianças, é na escola que se tem acesso ao conhecimento humano mais elaborado, e que é a apropriação-objetivação desse conhecimento o que permitirá saltos qualitativos necessários ao desenvolvimento da consciência crítica emancipada.

Dalvi (2019) prossegue recordando que a psicologia histórico-cultural (também conhecida como Escola Soviética) propôs uma teoria da criatividade segundo a qual a imaginação criativa se desenvolve tomando a brincadeira da criança como *ponto de partida* para o processo que culminará na formação do sujeito criativo (e não como a máxima realização da atividade criativa – como eventualmente o senso-comum apregoa).

Ainda conforme a autora, para a psicologia histórico-cultural, um novo nível de criatividade é atingido na adolescência, graças à interação regulada entre imaginação/fantasia e pensamento conceitual, de modo que somente no adulto a criatividade se torna plenamente desenvolvida, como função mental superior que pode ser conscientemente regulada, entre outros fatores, pela incorporação e superação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, devidamente apropriados e objetivados no curso da educação formalizada. Mas Dalvi (2019) alerta que esta não é a compreensão majoritária/hegemônica; por isso, visando a demonstrar essa constatação, analisa a presença da criatividade na BNCC e nas pesquisas em educação literária produzidas na última década na pós-graduação brasileira. A autora conclui que:

[...] No documento dedicado ao ensino médio (EM), fica bastante evidente todo o jargão neoliberal e salta aos olhos o objetivo de formar subjetividades afins à lógica produtiva em voga a partir das transformações no mundo do trabalho contemporâneo [...].

Ou seja: a criatividade, mais uma vez, direcionada a finalidades pragmáticas, imediatistas; noutras palavras, entendida como presente apenas quando se demonstra por meio de resultados mensuráveis, controláveis, a saber, na “criação de processos e produtos que atendam a demandas”. Face à análise crítica das ocorrências do termo “criatividade” e seus cognatos na BNCC, parece bastante pertinente concluir que as propostas oficiais hegemônicas

atuais no campo educacional brasileiro visam à confirmação dos elementos que discutimos [reorganização do trabalho, neoliberalismo/ultraliberalismo, pós-modernidade]. [...]

À luz das constatações sobre a reprodução, na BNCC, do ideário afim à atual lógica socioeconômica e produtiva de cariz neoliberal/ultraliberal e sobre a adesão total ou parcial das pesquisas de pós-graduação à perspectiva oficial em relação à criatividade (e, assim, ao projeto de formação humana ensejado a partir da educação literária), parece-me que [...] [estes sejam] os grandes desafios e as grandes questões a serem respondidas pela área, neste momento, no tocante à criatividade no processo escolar e, assim, no processo de humanização dos sujeitos sob nossa responsabilidade profissional – particularmente pela via do trabalho docente com a literatura em contexto escolar. (DALVI, 2019, p. 290-291, 297)

Após esse preâmbulo, começaremos o diálogo entre os textos dos dois primeiros trabalhos de conclusão de pesquisas de pós-graduação *stricto-sensu* descritos no capítulo 3, a saber, as dissertações de Naira Giani Scheid (2014) e de Giovane de Siqueira (2014), ambas as pesquisadoras do Rio Grande do Sul. Neles encontramos preocupações, objetivos, metodologias e conclusões parecidas, em que se conjugam a insatisfação com o modelo vigente do ensino de literatura e a busca – bem como aplicação – de uma metodologia que se pretende eficaz para o “letramento literário”.

As pesquisas buscaram investigar o perfil leitor dos estudantes, assim como a maneira com que eles se apropriam do texto poético. Os instrumentos utilizados por ambas as autoras foram o levantamento de conhecimentos prévios acerca da poesia, sensibilização dos jovens para a leitura de poesia, análise e interpretação (as autoras não distinguem, em seus textos, uma da outra), métodos interdisciplinares (utilizando-se de outros suportes que não o texto escrito, como por exemplo, teatro, desenho, cinema, música, entre outros) e a produção textual. Scheid (2014) ainda se utilizou da aplicação de dois questionários (um prévio e outro final) e leitura comparativa entre um poema no início do processo e outro no final como método de aferição.

Sobre a análise e interpretação dos poemas, as autoras se diferenciam: enquanto Scheid traz à tona, como forma de compreensão do poema (e, conseqüente, ferramenta de escrita), alguns elementos constitutivos, Siqueira não os menciona em sua prática. Esta diferença é substancial para nossa análise, pois, no primeiro caso, corrobora com nossa ideia de que a apreensão dos elementos de análise e interpretação é significativa para uma didática da escrita poética.

Do processo de análise dos poemas produzidos pelos estudantes sujeitos da pesquisa, Scheid (2014) destaca o seguinte percurso: contagem do número de

estrofes e versos, verificando se houve ou não regularidade na forma do texto; contagem das sílabas métricas também cotejando a regularidade, demonstração dos esquemas mais usuais de rimas – alternadas, emparelhadas, cruzadas e misturadas –, bem como a ocorrência de rimas pobres e ricas, conforme o critério gramatical; no nível sonoro, propõe-se a observação de como ocorre o ritmo no poema, a partir das figuras de som, rimas, repetições, etc; no nível lexical, foi analisado o tipo de vocabulário utilizado e as classes de palavras em evidência; no nível sintático, foi observado os períodos do texto (curto ou longo), sinais de pontuação, paralelismos, etc; no nível semântico, observou-se a aproximação ou não da linguagem poética com a verificação de figuras de linguagem. A partir daí, a autora observou a presença da construção de imagens por meio do jogo de palavras para, por fim, partir para a análise do sentido expresso em alguns versos e estrofes, até se constituir o sentido global do texto. Sobre a análise e interpretação a autora destaca que:

Então, o leitor, ao apropriar-se de um texto, precisa lhe dar significação e, para isso, é necessário que utilize o conhecimento prévio, ou seja, o conhecimento que já tem, o qual foi adquirido ao longo de sua vida. Dessa maneira, são possíveis diversas inferências do leitor a partir da construção formulada pelo autor, em que as lacunas são automaticamente preenchidas de acordo com a experiência de cada um (SCHEID, 2014, p. 65).

É preciso alertar que, na interpretação de um texto, que compreende decodificação, apreensão, inferência e produção/criação de sentidos, o processo de atribuir significados de maneira indiscriminada pode acabar por causar certa alienação dos verdadeiros sentidos do texto, visto que em poesia, muitas vezes, a interpretação desabrida pode “extrapolar” (e às vezes prescindir) o próprio poema. Porém, em um contexto escolar, principalmente em tempos de *fakenews* e leituras equivocadas que se faz da realidade, ater-se, em um primeiro momento, ao que diz de concreto um enunciado pode ser um alerta útil. E, a partir da leitura, parece que as atividades de leitura de poemas não foram orientadas por uma lógica similar em nada àquela que vislumbramos a partir de Candido ou Pound, por exemplo – em que pesem as diferenças entre eles.

Neste sentido, Alexandre Pilati, em seu livro *Poesia na Sala de aula* (2017), destaca que leitura “escolarizada” da literatura geralmente está estruturada em leitura *via formulário*, leitura *prêt-a-porter* ou como leitura *vale-tudo*. Sobre a leitura *vale-tudo*,

que expressa o problema em questão (da leitura não direcionada, sem critérios claros, enunciáveis), o autor diz:

Com uma leitura que não respeite a realidade objetiva do texto, não nos comprometemos a ir além do fragmentário, não nos esforçamos para fazer a avaliação derivar da medição da validade das diversas leituras possíveis de um texto. Por isso a leitura do tipo *vale-tudo* é idiossincrática. A satisfação com a explicação parcial, limitada a um determinado ponto de vista, é um sintoma da generalização de um traço estruturante de nosso presente: a rejeição da validade da categoria da *totalidade* na interpretação do mundo, a qual se combina com a hipervalorização da perspectiva individualista (PILATI, 2017, p. 69).

O que Candido (2006, p. 15) completa dizendo que “tanto no caso do comentário quanto da interpretação, o interesse se focaliza no poema, unidade concreta que limita e concentra a atividade do estudioso”. Limita-o em sua liberdade de interpretação, e concentra sua atenção no que há de concreto no poema.

A autora propôs o estudo de poemas que continham alguma crítica social; fazendo uma análise do processo de letramento literário por meio da poesia, ela avalia que para além de promover o gosto dos alunos pelo gênero poético, as oficinas literárias promoveram também o desenvolvimento crítico do aluno e a capacidade de fazer leituras mais contextuais da realidade.

Sobre a escrita de poesia, Scheid (2014, p. 85) diz que “escrever não é um talento natural, e sim uma habilidade que pode e deve ser desenvolvida no ambiente escolar”. Sobre a estratégia adotada para tal tarefa, Lajolo (2008, p. 18, *apud* SCHEID, 2014, p. 85) afirma que:

[...] para que os alunos sejam capazes de escrever textos poéticos é necessário intensificar o convívio com poesia de qualidade. Promover saraus para ler, ouvir, apreciar poemas; familiarizar com a organização desse gênero; analisar os recursos utilizados pelos poetas; desenvolver maior sensibilidade para a escuta e escrita de poemas.

Sob este pressuposto, Scheid (2014), durante a fase de escrita dos alunos, intensificou o contato deles com a leitura e a recitação de poesia, para que assim pudessem se apropriar dos seus elementos constitutivos. Porém, a autora se utiliza dos elementos constituintes do poema para fazer a análise das poesias escritas pelos alunos sem, no entanto, muni-los previamente à escrita desses conhecimentos para além do que já haviam estudado nas fases de análise e interpretação. Ou seja: a

pesquisadora pressupôs que, ao ler poemas, se aprenderia a escrever poemas, independentemente de um ensino intencional e sistemático da *escrita* literária poética.

No processo de leitura e comparação dos poemas iniciais e finais produzidos pelos alunos, a autora faz sua análise e interpretação destacando os elementos da constituição poética do texto, elencando-os e analisando seus usos bem como seus efeitos e finalidades. Os elementos constitutivos dos poemas analisados pela pesquisadora foram balisados pelos livros *Versos, sons, ritmos*, de Norma Goldstein (1985) e *O estudo analítico do poema* (1996), de Antonio Candido. A autora faz sua análise destacando a presença dos seguintes elementos (os quais iremos apenas citar, sem transcrever a análise):

- a) No plano da estrutura do texto: estrofes regulares com a presença de tercetos, quadras, quintilhas, sextilhas e sonetos, bem como textos não regulares;
- b) A presença de letras maiúsculas ou minúsculas no início dos versos bem como a presença e a função desempenhada pelos sinais de pontuação;
- c) Sobre a métrica ou a medida do verso, a autora destaca que não foram encontradas evidências de preocupação com este elemento, tendo sido os poemas escritos em verso livre;
- d) Sobre os recursos sonoros, foram encontradas rimas, assonâncias, aliterações, repetições em anáfora (quando é feita a partir de palavras apenas) e em paralelismo (quando é feita a partir de construções sintáticas).
- e) No nível lexical, há a presença dominante da linguagem coloquial em detrimento da formal;
- f) No nível sintático, a autora analisa o uso de pontuação nos versos, a presença ou não de pausas internas e a extensão dos períodos, se curtos ou longos, bem como a presença de hipérbatos;
- g) No nível semântico, a autora ressalta a presença de vínculos afetivos e aspectos emotivos dos textos, bem como o aspecto imagético nas produções. No plano das figuras de linguagem, a autora destaca, para além da anáfora, que já foi citada, a presença da metáfora, a prosopopéia, a antítese, a comparação e o hipérbato, além de outras ocorrências em menor quantidade como a onomatopéia, o paradoxo, o assíndeto, o eufemismo e a sinestesia.

Sobre a análise, a autora evidencia que:

Acreditamos que muitas outras comparações seriam pertinentes, no entanto, não é nosso interesse aqui exaurir o assunto, mas apenas frisar que houve progresso nas últimas produções textuais, tanto no que diz respeito à organização do poema, em relação à sua estrutura, dimensão dos versos e estrofes, quanto no que se refere ao significado. O nível sonoro foi bem mais explorado nos poemas finais, por meio de rimas, aliterações, repetições e paralelismos, o que configura um ritmo bastante adequado aos textos. Também houve maior exploração da linguagem literária propriamente dita, evidenciada em relações semânticas baseadas no uso de figuras, que caracterizam o texto como literário pelo sentido conotativo que concedem às palavras (SCHEID, 2014, p. 118).

Como estratégias de trabalho para melhor vivenciar o poema, a autora destaca o uso de paródia explorando a intertextualidade; a exposição dos escritos em murais; a recitação e a leitura em voz alta do poema; a seleção de temáticas junto à turma; a análise e a interpretação de poemas e a produção poética.

Siqueira (2014), por sua vez, promove a análise e interpretação dos textos poéticos apresentados aos estudantes sujeitos da pesquisa apenas a partir de perguntas e reflexões acerca das palavras, expressões e questões trazidas pelo poema, de maneira a buscar aprofundamento na compreensão do texto.

Como requisito para um melhor aproveitamento na produção de sentidos do poema, as duas pesquisadoras reforçam que se dedicar exclusivamente ao texto, em um contato direto e imersivo, é essencial. Outro fator importante presente nas pesquisas é a crítica em relação à maneira antiquada com que geralmente é feita a educação literária na escola, privilegiando as abordagens historicistas, cronológicas, classificatória e biografistas, em detrimento de uma experiência mais íntima com o texto, o que promoveria uma vivência estética verdadeira e transformadora. Esta crítica é unânime nas pesquisas analisadas neste trabalho.

Embora os dois trabalhos analisados até aqui tragam importantes reflexões para o ensino da poesia, no que tange ao nosso objeto específico – a formação humana por meio do ensino da *leitura & da escrita* da poesia no ensino médio –, os estudos abordam este tema de maneira secundária, sem o aprofundamento no exercício prático da escrita, onde poderiam ter explorado melhor a materialidade das palavras, sua ludicidade e suas possibilidades na produção intencional de sentidos.

No trabalho de Scheid (2014), apesar de ter sido proposto o exercício da escrita poética em 4 encontros (de um total de 12), em nenhuma deles houve um aprofundamento sobre a especificidade da escrita, tendo se desenvolvido a partir, principalmente, dos elementos apreendidos das práticas de leitura e análise. Na dissertação de Siqueira (2014), a escrita de poemas acontece em apenas um momento dentro do conjunto de oito encontros das oficinas literárias. Neste caso, a escrita de poesia é tratada de maneira bastante superficial, sem qualquer menção aos elementos do poema ou sua construção e possibilidades.

No que diz respeito à *Participação*, à publicização e a um nível de prática social entendido como circulação da poesia, novamente o trabalho de Scheid (2014) se mostrou de maior alcance, na medida em que promoveu diversos momentos para que os alunos compartilhassem suas experiências com os demais alunos da escola, por meio de murais e varais de poesia que tinham por intuito o compartilhamento dos produtos e reflexões poéticas. No trabalho de Siqueira (2014), o único compartilhamento se deu por meio de um sarau, feito apenas com e para os alunos da turma envolvida nas oficinas.

Por fim, no que tange a estes dois trabalhos, percebemos que o “letramento literário” por meio da poesia, pretendido por ambas as autoras, tem mais chances de ter ocorrido de forma efetiva no trabalho de Scheid (2014) do que no de Siqueira (2014). O motivo para isso é que houve, no trabalho de Scheid, uma maior imersão nos processos de apreensão do poema e de sua expressão, em que a autora ofereceu subsídios para que os alunos participassem deste processo de maneira consciente. Porém, em maior ou menor grau, em ambos os trabalhos os alunos sujeitos do processo puderam reunir elementos suficientes para ressignificarem aspectos do cotidiano, atribuindo e reconhecendo sentidos e valores nos textos e também nas relações interpessoais. Ficou nítido que a poesia, apesar dos limites já pontuados, foi instrumento relevante no processo de educação literária e, conseqüentemente, formação humana; e, para além disso, principalmente no trabalho de Scheid (2014), foi instrumento para que os alunos pudessem conhecer melhor a si mesmos, percebendo a importância da leitura e da criação literária para sua formação humana e desenvolvimento de suas personalidades.

O próximo trabalho a ser posto em diálogo é a dissertação de Daniela Reischak Pereira (2018), que tem como objetivo principal formar uma comunidade de leitoras a

partir de uma metodologia para a produção de *fanzines*, que são uma espécie de “livreto”, onde podem ser conjugados diversos tipos de produções criativas. O *fanzine* é um objeto editorial e midiático, basicamente artesanal, que teve como finalidade, neste caso, a publicação e divulgação das criações dos alunos. A produção de *fanzines* se constitui como atividade que se insere de maneira significativa na prática social dos estudantes e que pode ter reverberações no cotidiano dos alunos para além do ambiente escolar, contribuindo para a formação de sujeitos conscientes das possibilidades de influência na realidade concreta. Essa atividade tem um caráter político e crítico intrínseco, pois é uma maneira de os alunos poderem se afirmar como sujeitos da sociedade e perceberem que suas produções têm significância, podendo ter um alcance mais abrangente e atuante. Outro fator importante destacado por Pereira (2018) é o caráter interdisciplinar que tem o *fanzine*, caracterizado pela multimodalidade de expressão. Este fato é relevante, pois, se por um lado diminui o espaço do poema enquanto gênero específico, por outro amplia o da expressão poética em caráter mais amplo. Afirma Pereira (2018, p. 45):

Se é verdade que o *fanzine* se vale da organização e publicação de textos de vários gêneros que vão de artigos, resenhas e reportagens até poemas, biografias, canções, também se identifica a aplicação de ilustrações artísticas, montagens fotográficas e produção de quadrinhos que compõem em seu conjunto um discurso provocante e multimodal. Se no *fanzine* eles são apresentados juntos em uma espécie de caos criativo e estimulante, separados eles correspondem às descrições de textos que circulam em diferentes esferas do cotidiano, aqui compreendidas como ambientes de circulação de discursos e enunciados circunscritos a culturas, classes sociais, categorias de trabalho e regiões geográficas, como esfera jornalística, esfera doméstica, esfera social ou esfera política.

Neste sentido, analisamos que tal proposta pode ser muito útil em contexto escolar para que as produções possam circular, como expressão da singularidade do aluno, fazendo ressaltar aspectos de autoria e afirmação da personalidade.

Pereira (2018) buscou promover uma aproximação entre a prática escolar e as práticas sociais e, neste sentido, a autora concentrou seus esforços em propor uma atividade que envolvesse diversos recursos comunicativos. Além disso, buscou metodologias que valorizassem as iniciativas capazes de unir um conjunto de questões concernentes ao ambiente escolar, como “multiletramentos”, produção textual, interação social, e que buscasse resgatar uma relação “mais horizontal” nas práticas entre estudantes e professores.

A autora destaca que sua prática profissional, ao encontrar-se com a orientação teórica que subsidia sua pesquisa, levou-a ao caminho de concepções que destacassem a leitura literária enquanto prática social. Nesse aspecto, a concepção de “letramento literário” serviu como base das atividades, cujas características incluem uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, tendo como aspecto principal garantir seu domínio efetivo. Tais concepções guiaram as atividades promovidas na escola e o *fanzine*, por ter um caráter – nas palavras da pesquisadora – democrático, artesanal, provocativo e ter uma relação intrínseca com a linguagem juvenil, mostrou-se uma possibilidade rica para o processo de letramento, nos moldes pretendidos pela autora.

Iremos explicitar rapidamente questões sobre o letramento literário, nas quais a autora se apoia. Pereira define sua metodologia com base na sequência básica de letramento literário proposta por Cosson (2014), que consiste em quatro fases: motivação, introdução, leitura e interpretação. A fase de “Motivação”, conforme o autor, consiste na preparação dos educandos. Geralmente, envolve produções textuais e atividades lúdicas no sentido de gerar entusiasmo e extrapolar o tipo de aula meramente expositiva; a fase de “Introdução” é quando são apresentados o autor e o texto a ser lido, em que se introduzirão informações básicas sobre o autor. Esta fase não deve se prolongar muito, pois serve apenas para que o aluno receba a obra de uma maneira positiva; a fase da “Leitura” consiste no conhecimento texto, com o acompanhamento do processo pelo professor e a participação dos alunos a partir do compartilhamento de suas impressões de leitura, o que o autor chama de “intervalos”; a fase da “Interpretação” é a fase da compreensão a partir de inferências para que se possam construir os sentidos do texto. Esta fase é dividida em dois momentos, um interior – que se refere à construção de sentido pessoal e que deve ser realizado em contato direto com a obra – e o exterior – que diz respeito à construção e compartilhamento de sentidos, feitos de maneira coletiva (COSSON, 2014, *apud* PEREIRA 2018, p. 50-53).

Faremos aqui um aporte para comentar a perspectiva do “letramento literário”¹², apresentada e defendida por Cosson (2014), bem como a sistematização metodológica proposta por ele.

Inicialmente, é importante situar que a expressão “letramento literário” foi usada pela primeira vez por Paulino (2001), em retomada ao uso de “letramento” (como face complementar – e desejável – ao processo de alfabetização), na perspectiva de Soares (2000). Já há uma robusta crítica à polarização que o trabalho de Soares (2000) ensejou entre alfabetizar e letrar (GONTIJO, 2005), de modo que não entraremos nessa seara. Porém, é importante notar que a ideia de “letramento” (por oposição à alfabetização), supostamente, enfatizaria a aprendizagem dos “usos sociais da leitura e da escrita”, não se restringindo à mera codificação e decodificação.

Posterior ao uso, salvo engano, inaugural que Paulino (2001) fez da expressão “letramento literário” (para referir-se a um tipo mais específico de letramento, a partir daquele mais amplo, cunhado inicialmente por Soares), Cosson publicou, em 2006, o livro *Letramento literário: teoria e prática*, que rapidamente foi alçado a um clássico do campo no Brasil. Na sequência, a expressão passou a ter largo uso na educação brasileira, sendo incorporada a documentos oficiais, programas de cursos de formação de professores etc., ensejando seu desenvolvimento pelo autor em publicações posteriores: *Círculos de leitura e letramento literário*, em 2014, e *Paradigmas do ensino de literatura*, em 2020. Tais obras constituem, em conjunto, o que o autor denominou como uma “trilogia”.

A partir da síntese decantada do trabalho de Pereira (2018), já apresentada acima, vislumbramos que Cosson (2006, 2014) concebe o trabalho com a literatura a partir de um passo a passo sequencial, progressivo e válido para todos os contextos e situações didáticas. Mesmo reconhecendo a importância dos esforços do autor, é preciso pontuar que ele reduz a dimensão metodológica inerente a toda teoria pedagógica a um simples procedimento de ensino, na forma de passos previsíveis (a saber, motivação, introdução, leitura e interpretação), estanques e mecanizados, o que aduz simplificações, esquematismos e formalismos incompatíveis com uma perspectiva de análise e crítica social que tome a realidade concreta como

¹² Essa reflexão foi estruturada oralmente pela professora Maria Amélia Dalvi em reuniões do grupo de pesquisa Literatura e Educação, sendo sua fundamentação e desenvolvimento de sua autoria e responsabilidade, incorporadas sinteticamente, com a devida autorização, a este texto.

referência¹³. Desse modo, independentemente da defesa dos “usos sociais da literatura”, parece-nos que essa lógica pedagógica empobrece a própria noção de “prática social” que, supostamente, estaria na base da ideia de “letramento”.

Feito esse apontamento sobre a fundamentação teórica de Pereira (2018), retomamos o diálogo com os resultados de sua pesquisa. Pereira (2018, p.15) esclarece que o *fanzine* surgiu nos Estados Unidos ainda na década de 1930 entre simpatizantes de ficção científica e que, a partir da década de 1970, tornou-se muito popular por se tratar de um veículo de difusão livre de temas da contracultura com larga circulação em meios estudantis e acadêmicos. Tornou-se emblemático no Brasil, a partir das produções do movimento (informal) da Poesia Marginal, em que os autores os produziam a partir de fotocópias ou mimeógrafos, característica que rendeu ao conjunto de poetas inseridos no movimento citado, o nome de Geração Mimeógrafo. Sobre o uso do *fanzine* em contexto escolar, Pereira ressalta que:

[...] com todo o histórico de veículo alternativo e viável, o *fanzine* proporciona a mobilização da capacidade criativa dos alunos na perspectiva de uma atuação social e de uma exibição individual/autoral que muito oferece à construção de uma identidade que é autônoma, mas, ao mesmo tempo, fortemente conectada ao grupo de pertencimento social (PEREIRA, 2018, p. 15).

Além do mais, o *fanzine* reúne algumas características que promovem a autonomia de criação bem como desaliena o editor no sentido de sua relação com o produto de seu trabalho, pois ele é geralmente responsável por toda a cadeia de produção e distribuição de sua criação. Sobre esse aspecto, Magalhães (1993, p. 10) assegura que:

Uma das mais importantes características dos *fanzines* é que seus editores se encarregam completamente do processo de produção. Desde a concepção da ideia até a coleta de informações, diagramação, composição, ilustração, montagem, paginação, divulgação, distribuição e venda, tudo passa pelo domínio do editor. Em muitos casos até a própria impressão é feita pelo editor, que aprende a lidar com o produto jornalístico de uma forma global. A manipulação de todo o processo, embora exija mais tempo e habilidade, dá maior liberdade de criação e execução da ideia.

Tais características do *fanzine* fazem com que ele possa ser visto como uma possibilidade comunicacional bastante expressiva no ambiente da escola e também

¹³ Para uma discussão sobre os problemas inerentes a esse reducionismo, sugerimos a consulta a Galvão, Lavoura e Martins (2019).

fora dela, um vez que tal produto não precisa estar necessariamente vinculado ao ambiente escolar nem em seu conteúdo nem em sua distribuição. Porém, ao mesmo tempo, sendo a escola um ambiente de interação social entre jovens de diversas orientações, o *fanzine* é um objeto de fácil inserção também neste contexto. Outro alcance educativo desse meio de comunicação é que, em tese, ele permite aproximar os conteúdos trabalhados na escola com a realidade vivida pelos alunos, instâncias que se encontram geralmente muito distantes. Outro aspecto positivo a ser ressaltado, conforme a pesquisadora, é a possibilidade, tanto por parte dos alunos quanto dos professores, de vislumbrar, planejar e tornar palpáveis os projetos, gerando maior amplitude de autonomia.

No trabalho de Pereira (2018), vemos orientações teóricas parecidas com os demais trabalhos aqui analisados, na medida em que todos têm como seu principal tema o letramento literário, o que se distingue bastante de nosso trabalho, que desde o início não teve um encaminhamento pautado no letramento literário, mas em uma concepção mais atitudinal e artística da poesia. Porém, todos os trabalhos trazem de alguma forma algumas contribuições que podem ser muito importantes para o desenvolvimento de uma prática educacional/formativa com poesia em sala de aula. Neste sentido, o trabalho com os *fanzines* é de grande relevância, pois oferece um encaminhamento para aquilo que acreditamos ser um dos aspectos centrais que fazem da poesia uma prática social significativa: sua circulação e difusão a partir de diferentes meios e modos.

Embora nenhum dos trabalhos analisados traga um estudo profundo sobre a escrita da poesia e concentrem sua atenção no letramento literário e na formação de leitores, pudemos extrair deles informações importantes que contribuem com nossa pesquisa. Os elementos teóricos e práticos extraídos destes trabalhos, e que podem nos auxiliar para melhor refletirmos sobre a escrita de poesia, serão equacionados posteriormente para encerrarmos a discussão da presente dissertação.

5. CAPÍTULO 4 – POESIA E PRÁTICA SOCIAL: ALGUNS APONTAMENTOS

Dentro do escopo do marxismo, a prática social pode ser entendida como *Práxis* e se distingue da simples prática enquanto atividade utilitária. A práxis marxista é, em sua essência, transformadora em um sentido revolucionário, de superação das circunstâncias sociais existentes. Segundo Opitz (1980, p. 104), conforme citado por Prado e Lima (2016, p. 07), a práxis é categoria central da teoria marxista da sociedade. Sobre seu conceito, o autor afirma que:

Marx designava o sentido mais geral da palavra, por práxis, o processo no qual a humanidade, através da transformação da Natureza e das relações sociais, assegura a sua existência e a continuação da sua vida, a práxis é processo de vida material, objetivo, empiricamente constatável, da sociedade humana.

Em sentido geral, a práxis é ação consciente sobre o mundo, que conjuga prática e teoria no processo de transformá-lo. Porém, nem toda atividade prática é práxis ou, como assevera Vazquez (1977, p. 185), “toda *práxis* é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. O autor define atividade como um conceito genérico, sendo “sinônimo de ação, entendida também como ato ou conjunto de atos que modificam uma matéria exterior ou que é imanente ao agente” (2007, p. 186), sendo o agente humano ou não. Portanto, enquanto a atividade, em sentido genérico, pode ser executada por qualquer ser vivo, a práxis é atividade essencialmente humana. Segundo o mesmo autor,

A atividade propriamente humana só se verifica quando os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se iniciam com um resultado ideal, ou finalidade, e terminam com um resultado ou produto efetivo, real. Nesse caso, os atos não só são determinados casualmente por um estado anterior que se verificou efetivamente – determinação do passado pelo presente -, como também por algo que ainda não tem uma existência efetiva e que, não obstante, determina e regula os diferentes atos antes de culminar num resultado real; ou seja, a determinação não vem do passado, mas sim do futuro. (VAZQUEZ, 1977, p. 187).

Dessa forma, o que difere uma atividade em contexto genérico de uma atividade em contexto humano é que neste caso a atividade é um ato munido de consciência. Neste sentido, *práxis* não é apenas a reunião de atos prático-utilitários, mas, essencialmente, atividade social transformadora. Ou seja, nem toda atividade prática está dotada de elementos que a fazem práxis, sendo necessário para isso, antes de

tudo, que a atividade seja consciente e, ao mesmo tempo, que tal consciência gera a atividade, também é gerada por esta. Este é o movimento da práxis, dialético e concomitante. Assim, a práxis marxista engloba não apenas a dimensão objetiva da prática, mas também a subjetiva, na medida em que é transformadora do mundo concreto e do sujeito que o transforma.

Tal centralidade da práxis no pensamento de Marx se deve ao fato de ela ser uma categoria responsável pela efetiva objetivação do homem na realidade e estar intimamente ligada ao trabalho. Sobre a relação entre práxis e trabalho, Netto (2015a) diz:

Marx pensa que, a humanidade no seu evoluir, vem se desenvolvendo na medida em que desenvolve seus sistemas de objetivação. Ao conjunto dessas objetivações estaria reservado o conceito de práxis. Para Marx o homem é antes de tudo um ser prático e social. Esse caráter do *antropos* é exemplificado paradigmaticamente pelo trabalho. Para Marx o trabalho não é uma obrigação, nem penitência, nem algo fortuito; o trabalho é aquela objetivação privilegiada que garante a condição humana.

Para que o homem construa sua subjetividade (e que ela possa estar expressa em sua atividade) é preciso que tenha acesso às objetivações construídas ao longo do percurso histórico da humanidade. Neste sentido, a subjetivação conquistada será proporcional à qualidade, ao grau de sistematização e de elaboração dessas objetivações, e o acesso a elas. A partir disso, pode-se extrair o sentido educativo do conceito de práxis.

Sendo a práxis mais que atividade prática somente, ela engloba toda a historicidade humana enquanto ação dotada de teoria. É prática antes de tudo, porém reflexiva e crítica, o que faz com que a teoria tenha a mesma importância que a prática no processo de objetivação do homem e, conseqüentemente, na aquisição do conhecimento. Mayoral (2007, p 335) diz que

É certo que existem diferenças específicas ou autonomia entre teoria e prática. Não são idênticas: nem sempre a segunda torna-se teórica; tampouco a primazia da prática dissolve a teoria: às vezes a teoria adianta-se à prática, e existem teorias ainda não elaboradas como práticas. O que diz que a prática não obedece direta e imediatamente às exigências da teoria, mas sim suas próprias contradições, e que somente em última instância, depois de um desenvolvimento histórico, a teoria responde a práticas e é fonte destas. Não obstante estas diferenças, a práxis é, definitivamente, teórico-prática. Isto é, dois lados de uma moeda que só se separam por abstração.

Não existe apenas uma práxis, e esta pode existir em diversos níveis, pois não existe uma situação homogênea entre as diversas esferas de atuação do homem. Se tivermos, por exemplo, uma escola democrática, a práxis a ser efetivada será uma e se temos uma escola reacionária, a práxis a ser efetivada pelos agentes ali envolvidos será outra. Cada situação apresenta suas demandas e, portanto, a práxis humana é elaborada segundo finalidades. Sendo orgânica e não baseada em princípios engessados, seu caráter reflexivo e crítico denota tal característica.

O elemento da “consciência”, adquirida no movimento dialético da práxis, é fundamental para que se compreenda a realidade para além do imediato de sua aparência e esta consciência não pode se dar através de um jogo irrefletido de relações produtivas. Assim, é necessária a reflexão crítica sobre a prática, ou seja, a teoria. Se a atividade prática isolada não pode ser considerada práxis, tampouco o é a teoria. Teoria e prática estão intimamente imbricadas dentro da práxis marxista. Em sua leitura da práxis marxiana, Vázquez (2007, p. 117) afirma que:

A práxis é, portanto, a revolução, ou crítica radical que, correspondendo a necessidades radicais, humanas, passa do plano teórico ao prático. [...] Assim, portanto, a necessidade radical fundamenta tanto a teoria que é sua expressão teórica, quanto a necessidade da passagem da teoria à prática, entendida esta como práxis à altura dos princípios, isto é, como Revolução, ou emancipação total do homem.

Portanto, a práxis se constitui como elemento humanizador do próprio homem, sendo possível estabelecer uma relação com a formação humana em seu caráter educacional, vinculado às instituições sociais no que se refere a um projeto educativo sistematizado. Netto (2015b, p. 25), ao discorrer sobre uma possível vinculação da teoria social de Marx com uma teoria educacional, diz que mais que requisitar de sua teoria conteúdos específicos e particulares sobre a educação, o mais pertinente seria:

[...] indagar se ela, a *teoria social de Marx* (grifo nosso), como fundante/fundadora do conhecimento teórico da sociedade burguesa, oferece elementos para reproduzir idealmente o movimento real do objeto posto na problemática da educação. Noutras palavras: é pertinente indagar se, na teoria social de Marx, encontra-se a fundamentação necessária para articular, formular e desenvolver *teorias setoriais da educação*. Penso que a resposta a esta indagação é afirmativa – um peremptório *sim*.

Então, pode-se apontar a Pedagogia histórico-crítica, elaborada por Dermeval Saviani ainda na década de 1980, como o mais fecundo exemplo, no Brasil, deste vínculo. E,

neste sentido, o presente trabalho busca aproximar o ensino de poesia com alguns fundamentos da pedagogia histórico-crítica, entendendo que uma educação para a formação humana omnilateral não pode prescindir de qualquer contribuição que caminhe nessa direção, seja ela de conteúdo (no caso, a poesia), seja ela de teoria pedagógica (no caso, a Pedagogia histórico-crítica).

Por ter uma filiação marxista, a referida teoria educacional tem na *práxis* (e todo seu arcabouço categórico), entendida aqui como prática social, o seu cerne. Ou seja, a educação só se configura enquanto *práxis* (e esta, revolucionária) quando articula a prática e a teoria dentro de uma intencionalidade transformadora, que visa mais do que simplesmente pensar o mundo, mas a sua transformação. Mesmo que se trate de uma teoria educacional, a pedagogia histórico-crítica tem por intuito fornecer subsídios para a transformação da sociedade, não apenas no contexto da educação, mas partindo dela. Desse modo, Saviani aponta que:

A pedagogia revolucionária é crítica. E por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como o faz a concepção crítico-reprodutivista, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade. (SAVIANI, 2008, p. 52-53).

Este é um dos fatores que distingue a Pedagogia histórico-crítica das demais teorias pedagógicas, críticas ou não: seu caráter revolucionário e de superação das circunstâncias sociais presentes. Ela não apenas visa conhecer a realidade concreta na qual se está inserido, mas conhecer para superar, para transformá-la. Tal caráter ativo supera a visão de determinadas teorias educacionais que veem a escola como organismo social inerte e lhe retiram a possibilidade de se constituir agente transformador da sociedade.

É importante destacar que há um deslocamento do uso do termo *práxis*, em Marx, para *prática social*, em Saviani, sendo tal conceito o cerne de seu método pedagógico. Triviños (2006, p. 121) esclarece acerca do conceito de prática social:

Que é a categoria da prática social? É o saber acumulado pelo ser humano através de sua história. Neste sentido, a prática social é, por um lado, ação,

prática, e por outro lado, conceito dessa prática que se realizou no mundo dos fenômenos materiais e que foi elaborado pela consciência que tem a capacidade de refletir essa realidade material.

O movimento dialético entre teoria e prática está, portanto, expresso na prática social, sendo que esta, para Marx, e, conseqüentemente, para Saviani, deve se constituir como prática revolucionária. Este é o sentido da prática social na pedagogia histórico-crítica.

A prática social se configura enquanto uma ação transformadora sobre a realidade, pautada em uma ação coletiva, mais que individual, mas também moldada segundo os interesses dominantes de cada época. Por isso, a prática social é sempre atravessada por um jogo de interesses, que ora podem impulsioná-la e ora sabotá-la, sendo necessário aprimorar constantemente seus modos de atuação.

Para que haja mudança emancipatória, as classes sociais mais populares precisam também se tornar senhores de suas próprias teorias. Existe uma divisão entre teoria e prática que se reflete também na própria divisão de classes, em que a classe dominante seria detentora da teoria, do conhecimento como meio de produção, e as classes populares da prática. Por isso, a necessidade de haver consciência e transformação das circunstâncias e de que as classes populares dominem também a teoria. É nesse sentido que a relação entre teoria e prática se expressa de forma tão veemente na pedagogia histórico-crítica: a apreensão do conhecimento sistematizado ao longo do processo histórico de objetivação do homem se faz necessária para que a prática social se configure em toda sua potência, isto é, como manifestação consciente e revolucionária.

Por isso, a pedagogia histórico-crítica busca fornecer às classes trabalhadoras os subsídios necessários para operar a revolução e engendrar a partir daí um novo mundo. Vazquez (2007, p. 207) diz que mesmo que a teoria por si mesma não mude o mundo, “pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar com seus atos reais, efetivos, tal transformação”. A efetivação de uma práxis transformadora se dá através da educação, na medida em que “entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como

passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas” (VAZQUEZ, 2007, p. 207).

Assim, o processo revolucionário, que está presente tanto na práxis marxiana quanto na prática social da pedagogia histórico-crítica, se sustenta a partir da conscientização sobre a realidade concreta que se quer mudar, e tal consciência só se adquire a partir do domínio de sua instância teórica, abstrata. Questionar e buscar conhecer de tal modo a realidade se configura como subsídio para sua mudança. Sobre o tema, Prado e Lima (2016, p. 02) observam que:

Nessas condições, observamos que a Pedagogia Histórico-Crítica, como teoria pedagógica fundamentada no marxismo, privilegia a ação coletiva, consciente e organizada, busca descortinar as contradições criadas pela sociedade capitalista e apresenta subsídios para o questionamento desta mesma sociedade. Ao mesmo tempo, oferece possibilidades de construção de estratégias para a sua superação.

Não basta apenas interpretar a realidade, é preciso modificá-la quando se torna opressora e impede o homem de se realizar em sua plenitude. Se a educação atual não nos tem dado sequer a interpretação, como esperar que nos dê a mudança? A pedagogia histórico-crítica, portanto, age no sentido de promover as condições para que o homem possa se desenvolver em sua omnilateralidade, a partir do terreno que lhe é específico, o da formação humana.

A tentativa de amenizar o caráter revolucionário da pedagogia histórico-crítica, seja pela aparente inadequação do tema às forças reacionárias atuais, seja pela extrema polarização ideológica no cenário político, retiraria seu caráter transformador, tornando-a apenas mais uma teoria reprodutivista. Porém, segundo Saviani, o estado revolucionário de sua pedagogia é inarredável, por mais que enfrente forças adversas variadas, como explica a seguir:

Consequentemente, a pedagogia proposta, uma vez que se pretende a serviço dos interesses populares, terá contra si os interesses até agora dominantes. Trata-se, portanto, de lutar também no campo pedagógico para fazer prevalecer os interesses até agora não dominantes. E esta luta não parte do consenso, mas do dissenso. O consenso é vislumbrado no ponto de chegada. Para se chegar lá, porém, é necessário, pela prática social, transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária. A pedagogia por mim denominada ao longo deste texto, na falta de uma expressão mais adequada, de “pedagogia revolucionária”, não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção. (SAVIANI, 2008, p. 60).

Sobre essa questão, Duarte (2015, p. 24), em crítica à neutralidade muitas vezes professada no processo educativo, diz que “a pedagogia histórico-crítica não silencia sobre a realidade concreta da classe trabalhadora nem sobre as possibilidades de futuro para a humanidade”. Saviani e Duarte (2012) alertam que é preciso, para que haja a revolução, ter consciência dos rumos que se quer tomar. Os autores afirmam:

Não fetichizemos a revolução. Ela é uma ação humana e como qualquer ação humana ela depende da consciência. A revolução não é um processo espontâneo movido por forças que dominam os seres humanos. Ela não é obra do capital, mas obra da classe trabalhadora conscientemente organizada. Para transformar conscientemente a realidade social, é preciso compreendê-la para além das aparências, para além do imediato (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 04).

É neste sentido que se desenvolve o método pedagógico de Saviani, na medida em que se busca fornecer ferramentas para produzir no indivíduo a riqueza de pensamento produzida historicamente pelos homens. Tal movimento de uma consciência e uma prática reificadas para uma consciência e uma prática emancipadas, dá-se no processo de obtenção do conhecimento. Duarte complementa a ideia ao dizer que:

As "forças essenciais humanas", para usar uma expressão de Marx, resultam da atividade social objetivadora dos homens. São, portanto, forças essenciais objetivadas. Assim, não existe uma essência humana independente da atividade histórica dos seres humanos, da mesma forma que a humanidade não está imediatamente dada nos indivíduos singulares. Essa humanidade, que vem sendo produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, precisa ser novamente produzida em cada indivíduo singular. Trata-se de produzir nos indivíduos algo que já foi produzido historicamente (DUARTE, 1998, p. 113).

Esse percurso citado por Duarte de produzir em cada indivíduo singular aquilo que foi produzido historicamente pelo ser humano se dá na relação que deve existir entre prática e teoria, como aponta Saviani:

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas de transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade

e sua finalidade, isso significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática. (SAVIANI, 2011, p. 91).

O que Saviani propõe é um movimento dialético entre prática e teoria, constitutivo da prática social. Por isso, para que haja um desvelamento da prática imediata, é necessário que haja um processo de mediação que esteja entre a prática ingênua e a prática consciente – no caso do ensino de poesia, isso poderia ser exemplificado que para além da convivência ou da interação com o poético, é preciso fazer a travessia para uma consciência crítica em relação ao poético, em sua inarredável complexidade. A práxis é a expressão do movimento dialético aplicado à atividade humana como algo que se dá concretamente na realidade, sendo, portanto, passível de ser analisada, pensada, refletida e potencializada em sua ação. E é com base no método dialético que se dá a elaboração da pedagogia histórico-crítica. É um movimento em muitas direções, pois ao mesmo tempo que é aplicado sobre a realidade concreta – e seus fenômenos –, também pode ser aplicado na prática que age sobre tal realidade.

Com seu caráter revolucionário se sustentando no conhecimento que se deve ter sobre a realidade que se quer transformar, a teoria pedagógica histórico-crítica visa instrumentalizar o sujeito a partir da conjugação entre teoria e prática, em que uma impulse a outra no caminho de superação do senso comum rumo a uma análise crítica da realidade. Dessa maneira, uma educação que se proponha a transformar a realidade deve antes conhecê-la em toda sua complexidade. Para que seja possível gerar uma prática social com intencionalidade consciente, faz-se necessário ter como base a sistematização do conhecimento, com a finalidade do esclarecimento. Dessa maneira, iremos explorar brevemente a abordagem dada ao método dialético como suporte ao método pedagógico de Saviani. Um aspecto elementar deste processo é a superação do senso comum, ou da prática social imediata, para se chegar ao concreto real, ou à prática social consciente, pela mediação do abstrato (ou da teoria).

Neste íterim de mudança da realidade das classes trabalhadoras de sua condição subalterna para uma condição hegemônica, Saviani (1996, p. 3) situa a educação como um instrumento de luta. Para que se possa “lutar à altura”, é necessário que o senso comum, de domínio das classes populares, seja superado e constituído em consciência filosófica. Sem tal emancipação do pensamento, não se há de fazer frente às forças dominantes em uma disputa hegemônica. É necessário que as classes

populares se elevem a um nível em que possam se apropriar da realidade de maneira crítica e promovam uma atuação esclarecida. Sobre a educação como instrumento de luta Saviani explica:

Considerando-se que "toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica", cabe entender a educação como um instrumento de luta. Luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita constituir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista – o proletariado. Mas o proletariado não pode se erigir em força hegemônica sem a elevação do nível cultural das massas. Destaca-se aqui a importância fundamental da educação. A forma de inserção da educação na luta hegemônica configura dois momentos simultâneos e organicamente articulados entre si: um momento negativo que consiste na crítica da concepção dominante (a ideologia burguesa); e um momento positivo que significa: trabalhar o senso comum de modo a extrair o seu núcleo válido (o bom senso) e dar-lhe expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares. Como realizar essa tarefa? Ora, não se elabora uma concepção sem método; e não se atinge a coerência sem lógica. Mais do que isso, se se trata de elaborar uma concepção que seja suscetível de se tornar hegemônica, isto é, que seja capaz de superar a concepção atualmente dominante, é necessário dispor de instrumentos lógico-metodológicos cuja força seja superior àqueles que garantem a força e coerência da concepção dominante. (SAVIANI, 1996, p. 03-04)

Para que tal concepção seja realizada, Saviani (1996) destaca que é preciso um método e que para que tal método seja coerente, é preciso lógica. A compreensão de tais instrumentos lógico-metodológicos passa pela compreensão do método dialético de Marx, que constitui a base da proposta de Saviani. O autor continua afirmando que “com efeito, a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata)” (*idem*, p. 04), sendo uma parte integrante, ou um momento, da lógica dialética.

Em primeira instância, Saviani (1996, p. 04) diz que “a construção do pensamento se daria, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto”, sendo o abstrato o elemento mediador. Não se deve confundir, pois, o concreto com o empírico já que o concreto

[...] não é o ponto de partida, mas o ponto de chegada do conhecimento. E, no entanto, o concreto é também o ponto de partida. Como entender isso? Poder-se-ia dizer que o concreto-ponto de partida é o concreto real e o concreto-ponto de chegada é o concreto pensado, isto é, a apropriação pelo pensamento do real-concreto” (SAVIANI, 1996, p. 04).

Portanto, pode-se compreender que o objeto (ou a realidade a ser analisada) já traz em si todas as determinações, mas é o sujeito quem carece de entendimento sobre elas. Em um primeiro momento, não se pode percebê-las, sendo necessário percorrer todo um circuito mediado pelas abstrações teóricas para que se encontrem as determinações do objeto e se localizem suas mediações chegando, então, ao concreto real, que é o concreto pensado. Não se trata aqui de *abandonar* o senso comum, mas *superá-lo*, pois tanto o empírico quanto o abstrato são importantes no processo de conhecimento, ou no processo de apropriação do concreto no pensamento. Por outro lado, afirma Saviani:

O processo de conhecimento em seu conjunto é um momento do processo concreto (o real-concreto). Processo, porque o concreto não é o dado (o empírico), mas uma totalidade articulada, construída e em construção. O concreto é, pois, histórico; ele se dá e se revela na e pela práxis. Portanto, a lógica dialética não tem por objeto as leis que governam o pensamento enquanto pensamento. Seu objeto é a expressão, no pensamento, das leis que governam o real. A lógica dialética se caracteriza, pois, pela construção de categorias saturadas de concreto. Pode, pois ser denominada a lógica dos conteúdos, por oposição à lógica formal que é, como o nome indica, a lógica das formas. (SAVIANI, 1996, p. 05).

Em outras palavras, já que o real é fruto de desenvolvimento histórico (e em desenvolvimento), suas determinações não estão esgotadas, sendo necessário, por vezes, retomar o percurso, pois “o conhecimento concreto do objeto é o conhecimento das suas múltiplas determinações – tanto mais se reproduzem as determinações de um objeto, tanto mais o pensamento reproduz a sua riqueza (concreção) real” (NETTO, 2011a, p. 44). Retomar o caminho dialético até que se “sature” ao máximo o objeto de suas determinações, configurando-se, assim, o conhecimento não como definitivo, mas como um processo.

A partir do pensamento de Saviani (1996), podemos afirmar que por meio das mediações do empírico e do abstrato é que acontece a apropriação, no plano do pensamento, do real-concreto, e que tal movimento do empírico ao concreto corresponde à passagem do senso comum à consciência filosófica. Tal passagem, vale ressaltar, do senso comum à consciência filosófica, é condição necessária para situar a educação em uma perspectiva transformadora.

Sob tais aspectos é que Saviani (2008) elabora seu método pedagógico, que tem como categorias principais a totalidade, o movimento e a contradição, que são categorias basilares ao método materialista histórico-dialético (MARSIGLIA;

MARTINS; LAVOURA, 2019). A título de introdução para fazer uma leitura do método, segue abaixo uma breve apresentação do método por Saviani:

Na década de 1980 emerge como proposta contra-hegemônica a concepção pedagógica histórico-crítica (SAVIANI, 2003 e 2005). Nessa formulação a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, 2005, p. 26).

O autor evidencia que o método didático não deve ser separado, compartimentado em passos estanques e fragmentários, pois o método se configura como um processo de mediação inserido como um todo na prática social. Segundo o autor,

Assim entendida, a educação é vista como mediação no interior da prática social global. A prática é o ponto de partida e o ponto de chegada. Essa mediação explicita-se por meio daqueles três momentos que no texto chamei de *Problematização*, *instrumentação* e *catarse* (SAVIANI, 2011, p. 121).

De tal maneira, o método didático da pedagogia histórico-crítica deve ser abordado em seu caráter de totalidade. Sobre o método, na prática social inicial, parte-se do mundo do cotidiano, não do aluno ou do professor, mas da situação que ali se instaura, do problema em que ambos (professor e aluno) estão inseridos, mesmo que inicialmente em posições diferentes. Saber quem são seus alunos ajuda no processo, porém o aluno também aparece no processo enquanto objeto de análise e não pode ser concebido de antemão. Por isso, Saviani (2008, p. 56) diz que o professor tem uma síntese precária da situação, pois mesmo já tendo refletido sobre ela, ainda não percorreu o caminho de apreensão do objeto real em questão.

Neste momento, é interessante formar a imagem do objeto, formular um problema e demarcá-lo. Formulado o problema, é hora de explorá-lo a partir de uma *problematização* deliberada do assunto. Questionar o objeto e retirar dele suas categorias, ou seja, agir ainda no campo do senso comum. Seleccionadas algumas categorias, é preciso entender seu funcionamento. Esse é o momento de entrar no campo conceitual, da *instrumentalização*. Assim, o professor precisa ter cuidado para

que os conteúdos sejam acessíveis, caso contrário, corre-se o risco de baixa no interesse do aluno ou não assimilação do conteúdo pelo mesmo.

É um desafio, já que ao mesmo tempo em que se apresentam os conteúdos altamente desenvolvidos, é necessário fazê-lo de forma que o aluno possa acessá-lo. Tal tarefa demanda um grande esforço por parte do proponente. Neste ponto, é interessante introduzir os conceitos relacionados às categorias apreendidas na problematização e também os conceitos que regem o próprio método do professor, como por exemplo, os conceitos de senso comum, indústria cultural, fetichização, concreto-real e empírico – ou seja, alguns conceitos básicos que foram úteis para que o próprio professor desenvolvesse o planejamento de sua ação e que podem ser úteis para que o aluno compreenda como se desenvolve, do ponto de vista do materialismo histórico-dialético, o conhecimento acerca do real.

Desse modo, é interessante pensar na função da escola como caracterizada por Saviani:

[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência, com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado. (SAVIANI, 2008, p. 14).

Embora este momento se configure como a aquisição do conhecimento erudito, não há impedimento para que se utilize conteúdos trazidos pelos alunos, desde que não configure a diminuição da qualidade do saber sistematizado acerca do tema. Tal atitude pode servir para valorizar o conhecimento do aluno, que em alguns casos não é de todo composto pelo senso comum. Portanto, é recomendável que o professor busque dentre os elementos eruditos, clássicos e sistematizados, que compõem a história de determinada realidade, aqueles que exercem fascínio em si mesmo e que ele possa transmitir esse fascínio aos alunos. O processo de ensino não precisa estar alheio ao encantamento, pelo contrário, em determinados momentos, é vital que se o acolha.

A acuidade com que o professor faz a seleção dos conteúdos a serem utilizados neste momento do processo, bem como a abordagem dada a eles, irá ditar o nível de apreensão do conhecimento do aluno sobre determinado objeto. É importante que se

aborde, também nesta fase, o conteúdo histórico do objeto para que o aluno possa perceber as determinações históricas que constituem seu objeto de estudo. Em outras palavras, é por meio desse tipo de conhecimento que se institui a constituição humana do objeto. O momento de instrumentalização constitui o ápice da abstração em que já se pode voltar a “tatear” o objeto, já um pouco mais íntimo, já o conhecendo melhor.

O próximo momento, denominado por Saviani (2008) como *catarse*, é onde o aluno irá trabalhar sobre o objeto, a partir do que foi apreendido nos processos anteriores. É o momento de materializar o conhecimento adquirido e é de se esperar que um método de inspiração marxista proponha um momento de produção. Tal processo de produção, possivelmente, poderá suscitar novas problematizações, bem como a necessidade de novas instrumentalizações. Saviani (2008) cita a *catarse*, na acepção gramsciana do termo, entendida como “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p. 53 *apud* SAVIANI, 2008, p. 57) – como a elaboração do mundo da produção (condições materiais) no mundo simbólico, denotando apreensão na consciência da concretude real do objeto. Outra abordagem da *catarse* é propiciada por Marsiglia, Martins e Lavoura, (2019, p. 19), denotando o caráter dialético do método:

Atente-se, pois, para a dialeticidade do método pedagógico. Como já destacado, uma problematização advém da prática social. Mas ao problematizar, podemos nos deparar com a necessidade de outras problematizações. Essas problematizações - iniciais ou derivadas, terão como imperativo novas instrumentalizações. Mas ao mesmo tempo, se surge a necessidade de uma nova problematização, isso significa que a instrumentalização em pauta produziu avanço no domínio dos alunos em relação ao conteúdo, o que já expressa *catarse*.

O movimento da *catarse* é o momento da elaboração interna da natureza concreta do objeto. A partir daí já se começa a caminhar novamente rumo à prática social, que possibilitará também a elaboração externa do que foi adquirido internamente. Ou, nas palavras de Saviani (2008, p. 57) “Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social.” Tendo sido feito tal circuito de partida da síntese (empírico) até a síntese (concreto) pela mediação da análise (abstrato), pode-se dizer que o aluno chega a um novo nível de prática social. Sobre este momento, Marsiglia, Martins e Lavoura (2019, p. 20) apontam que:

Vai daí que o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa (prática social) sejam e não sejam o mesmo. É o mesmo, porque não há suspensão da vida concreta enquanto se realiza a prática educativa - e portanto, não há um “retorno” à prática social. São sujeitos (professores e alunos) reais, que não saem da vida real enquanto trabalham e/ou se educam, pelo contrário, o fazem nela, por ela, com ela e para ela. Mas o ponto de chegada não é o mesmo, porque se espera que, levado a bom termo, o trabalho didático tenha provocado mudanças nos sujeitos, que alterem sua prática social por conta de maior inteligibilidade acerca da realidade na qual vivem.

Portanto, parte-se do concreto e chega-se ao concreto, em um movimento que menos parece cíclico do que espiralado, onde se retorna ao mesmo lugar, porém tendo ascendido em nível de compreensão. O objeto continua o mesmo, todo o processo percorrido não mudou o objeto, mas sim os sujeitos que empreenderam tal jornada educativa e, a partir da práxis desses sujeitos, é que podem chegar a mudar o “objeto”.

No intuito de relacionar a poesia à prática social transformadora é que daremos um exemplo, ainda que de modo genérico, da aplicação de tal método.

5.1. Exemplo de aplicação baseado no método pedagógico da Pedagogia histórico-crítica

Cabe frisar que no presente item do trabalho iremos fazer apontamentos mais em caráter de delinear em linhas gerais uma aproximação da proposta pedagógica histórico-crítica. Os elementos que compõem o exemplo foram extraídos ao longo dos temas analisados neste trabalho e que são constituídos por alguns fatores histórico-filosóficos, teóricos e materiais da poesia, bem como da própria experiência docente do pesquisador. Trata-se de um exemplo genérico sobre o tema da poesia, voltado, em última instância para a produção textual poética.

Ressaltamos com muita ênfase que não se trata de um passo a passo sequencial e estanque; os diferentes momentos estão aqui organizados assim apenas para fins de clareza. Na realidade da sala de aula, em situações concretas de trabalho, esses momentos irão se sobrepor, se interpenetrar, se inverter. Aqui são numerados ordinalmente para que seja possível apresentá-los de maneira compreensível – mas, novamente, é só o movimento entre teoria e prática pedagógica o que dará o real significado da proposta, bem como dimensionará sua efetividade.

5.1.1. 1º momento: Prática Social inicial

Esse primeiro momento se dá a partir da prática social dos agentes envolvidos no processo. Não se sai da prática social para depois retornar a ela ao final. Todo o processo se constitui como prática social. Segundo Saviani (2015, p. 38), “na verdade, sendo a educação uma modalidade da própria prática social, nunca se sai dela.” Portanto, o início do processo surge de um tema colocado pelo professor, com o intuito de captar a representação caótica que se tem de determinado elemento. Tal captação parte do senso comum dos alunos, que têm entre eles diferentes níveis de relação com o objeto, não sendo uma visão homogênea do tema, o que faz com que a contradição comece a operar desde o início do processo.

Neste primeiro momento, é importante que se forme uma imagem, mesmo que sincrética, do objeto de estudo. Uma boa maneira de começar é apresentar o tema e buscar saber se existe alguma problemática sobre ele que os alunos possam perceber. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social (SAVIANI, 2008).

Neste primeiro momento, talvez seja importante identificar o caráter contraditório da experiência empírica, ou seja, partir do embate de pontos de vista concordantes e discordantes, onde forma-se uma imagem do objeto a partir mesmo da contradição. Suponha-se que neste primeiro contato com o método chegue-se a uma concepção de poesia como sendo a “expressão dos sentimentos”, visão bastante comum à primeira vista. O problema é que dificilmente se chegará a um consenso, o que pode levar a diversas outras imagens, umas mais e outras menos sincréticas, o que faz com que o próximo momento, o da problematização, se dê como necessidade de delimitação de tal “imagem”, de levantar suas determinações mais imediatas. Podemos dizer que já se tem uma configuração inicial de uma problemática, que precisa ser melhor delimitada no momento seguinte, de problematização, que não se separa da prática social inicial, sendo apenas um aprofundamento da mesma.

5.1.2. 2º momento: Problematização

Cabe neste momento continuar na delimitação da imagem difusa e sincrética que se construiu no momento inicial, onde haverá um agravamento das contradições existentes no contexto. Talvez seja um bom momento de polemizar o objeto, explicitamente, conjugando a maneira como os alunos o veem, como o professor o vê e com as condições de presença dele no ambiente escolar. As diretrizes de pesquisa não serão criadas independentemente dos alunos, na medida em que estes estão igualmente inseridos naquela prática social. Não se trata de problematizar apenas o objeto em si, mas as condições em que este se apresenta na prática social dos agentes ali envolvidos. Neste ponto há uma fusão de perspectivas, de onde se destacarão os problemas que envolvem a presença deste conteúdo no contexto dado.

Pode ser que ao final deste momento surjam questões do tipo: não se sabe bem qual o conceito de poesia; não se sabe bem qual a sua força formativa, ou seja, os possíveis benefícios na formação humana; não se sabe bem como é construído um poema e nem qual é a diferença deste com a poesia; não se sabe como se escreve um poema; dentre outros. A partir daí identificam-se os problemas que deverão ser supridos no processo educativo e que surgiram do encontro das diversas práticas inseridas em uma prática social comum. Desta relação é que se têm delimitados os conteúdos que deverão compor o processo de instrumentalização e que irão guiar a prática social docente.

5.1.3. 3º momento: Instrumentalização

Neste momento é aconselhável que se comece com conteúdos históricos que abordem tanto a relação da poesia com seu contexto, quanto a relação dela, por exemplo, com a filosofia, para que o objeto fique mais bem inserido na história, situando o aluno ao mesmo tempo em que o instrui sobre as correntes de pensamento. No caso da poesia, os temas citados neste trabalho no capítulo 1 – Poesia, educação e formação omnilateral: um percurso histórico – podem ser de interesse uma vez que tratam da discussão filosófica sobre o valor da poesia, com base na tradição poética de então, onde se pode apresentar a eles a figura fascinante de Homero, a discussão filosófica sobre o caráter formativo da poesia entre Platão e Aristóteles e a força da tradição oral na poesia grega. Deste modo, tal conteúdo busca na raiz do “objeto

poesia” algumas de suas determinações e, ao mesmo tempo traz à tona a discussão sobre o caráter ontológico da mesma.

Assim, pode-se passar a explorar outros temas, que dependerão de como o professor procede em suas pesquisas, que geralmente conjuga seus pontos de maior interesse com os pontos de maior necessidade. Talvez um bom critério de seleção dos conteúdos seja a partir da historicidade dos mesmos, não em seu caráter linear e mecânico, mas a partir do critério qualitativo, ou seja, em quais momentos da história a poesia teve um papel significativo na sociedade em questão. A poesia grega (já citada), por exemplo, ou então a poesia medieval, que correspondia a uma expressão artística importante naquele período.

Neste ponto, o professor já pode começar a introduzir a leitura dos poemas, mesmo não precisando, ainda, fazer a análise detalhada dos elementos estruturais das formas poemáticas, mas partir da fruição estética da obra, sua história, sobre como eram seus usos, qual o valor que tinham enquanto expressão estética e como alimentaram o imaginário popular da época. É interessante buscar correlatos contemporâneos quando isto conferir dinamicidade à aula. Por exemplo, um correlato contemporâneo da cultura poética medieval, pode ser encontrado nos contos de cavalaria, nas cantigas de amor e de amigo e na figura do trovador, que ainda hoje se encontram vivos no imaginário da cultura popular nordestina, e que é expresso no Movimento Armorial¹⁴, representado pela obra de Ariano Suassuna e Elomar, para citar alguns exemplos.

Outro exemplo de momento histórico em que a poesia foi fundamental como expressão de uma época e pensamento, foi no período romântico, onde se difunde a ideia da subjetividade como algo a ser cultivado. Aliada à atmosfera cultural, à eminente industrialização e conseqüente urbanização (paradoxalmente à ideia romântica de retorno à natureza) daquele momento, promoveram conseqüências expressivas marcantes, inclusive se constituindo como importante período literário no Brasil, com poetas de grande renome. Se utilizar de períodos artísticos anteriores ao modernismo pode ser útil para estudar as formas fixas do poema, muito embora estas

¹⁴ Movimento que visou criar uma cultura de identidade nordestina, fundindo o erudito ao popular e investigando o lastro da influência ibérica medieval na cultura do nordeste. Fundado por Ariano Suassuna em 1970. Ver mais em: <https://www.ufjf.br/arquivodenoticias/2012/01/obra-de-ariano-suassuna-serve-de-estudo-para-abordar-influencias-da-tradicao-iberica-na-cultura-nordestina/>. Acesso em 16 ago. 2020.

estejam presentes também no modernismo. É importante destacar que o professor não deve apenas fazer uma vinculação automática da produção artística a determinado período artístico, podendo para isso, se basear mais na “atmosfera cultural” e no contexto social da época do que em datações precisas e biografismos de artistas, exceto quando tais elementos adentram as obras estudadas. Neste momento, pode ser interessante trazer outros tipos de expressões artísticas da época para além da poesia, como a pintura e a música por exemplo. Pode-se, a partir daí, adentrar no modernismo, com todas as rupturas que propuseram e que desembocaram na imensa pluralidade e hibridismos que encontramos nos dias atuais.

É importante destacar que cabe ao professor escolher a metodologia mais adequada para que os alunos se apropriem desses conteúdos, e a abordagem que queira dar a eles, bem como a maneira com que irá trabalhar as informações para que os alunos possam assimilá-la, visto que muitas vezes são conteúdos eruditos, o que não raro, pode afastar os jovens mais acostumados ao consumo de produtos da indústria cultural de massa.

O professor pode abordar o conteúdo histórico explorando essa “atmosfera” cultural ou então analisando produtos artísticos de cada época, extraindo os elementos constitutivos que serão necessários mais à frente. É preferível que se deixe a análise dos elementos materiais da escrita poética para que seja feita na medida em que se vai aproximando do ápice deste momento de instrumentalização, o que conduzirá à catarse e provavelmente à escrita.

Saindo da abordagem histórica, pode-se chegar ao tema específico da teoria literária e o tratamento da poesia em sua estrutura verbal concreta, que é o poema, passando à apreensão de suas especificidades. Neste momento, pode-se adentrar nas diferenciações entre poema e poesia, verso e prosa, bem como as diferenças entre poema épico, satírico, lírico, dentre outros tantos elementos. Pode-se partir então à leitura dos poemas de modo a analisá-los e interpretá-los de modo mais profundo, com dois intuitos principais: a construção de sentidos do(s) texto(s) (por meio da análise e interpretação) e a seleção dos elementos que o compõem, desde os elementos rítmicos, como sonoridade, rima, metro, até às questões de análise das figuras de linguagem e como seus usos podem ampliar o campo semântico, imprimindo a riqueza do efeito poético no texto.

Neste sentido, Pilati (2017, p.76) fornece importantes contribuições ao destacar seu método utilizado em sala de aula para promover uma leitura crítica, destacando quatro elementos essenciais:

1. a mensagem que o poema nos apresenta e a ressonância disso em nossa própria subjetividade; 2. Os elementos propriamente textuais de que o poema se compõe; 3. A relação que se estabelece entre esses elementos; 4. Os dados da realidade exterior ao poema que a sua dinâmica interna convoca.

Os elementos constitutivos do poema, bem como as relações que se estabelecem entre eles, podem ser encontrados em pormenores no capítulo 2, no estudo de Pound (1970) e principalmente no estudo de Candido (2006), que se ocupa justamente em destacar os principais elementos que constituem a análise e interpretação do poema. Tais elementos serão necessários também para a prática de escrita do poema.

Caso se queira utilizar exemplos de textos relacionados à parte histórica do estudo, tanto melhor, embora tal seleção não precise seguir uma ordem cronológica. O importante é que os textos contemplem aspectos determinantes da poesia em sua totalidade histórica e que haja textos clássicos, que têm ainda sua validade latente e alto grau de elaboração. Como diz Saviani (2011, p. 87), “clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto”, ou seja, por sua expressão humana altamente elaborada e por seu caráter de saturação de significados. Tendo conseguido avançar com os alunos por este caminho, é hora de fazer uma abordagem material, no que o processo já estará adentrando o momento da catarse de uma maneira orgânica, como uma consequência do processo dialético de obtenção do conhecimento. Ou, como diz Duarte (2019, p. 20):

Dessa forma, a riqueza da experiência humana acumulada nas produções científicas, artísticas e filosóficas, apodera-se dos indivíduos no mesmo processo pelo qual eles se apropriam dessa riqueza. É nítida aqui a catarse no sentido de Gramsci (1978), de “passagem do objetivo ao subjetivo” (p. 53), ou, usando as palavras de Saviani (2011), como formação da “segunda natureza” (p. 19).

5.1.4. 4º momento: Catarse

Saviani (2008, p. 58) considera a catarse como “o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese”. A catarse é o momento da

precipitação da abstração teórica que começa a ser incorporada como conhecimento concreto acerca do objeto de estudo, superando a visão sincrética do senso comum. Para que haja essa concretização é importante que o aluno possa contar com a possibilidade de elaborar seu pensamento, de dar corpo a ele.

Elaborar e exteriorizar um pensamento pode servir para que o aluno reflita sobre ele, ou seja, possa criar uma imagem do “objeto” que foi apreendido e ao mesmo tempo refletir sobre o mesmo enquanto objeto, tentando verificar suas funções e veracidade, imprimindo-lhe sua concretude alcançada no processo de mediação. Em termos de escrita poética, o professor pode agora trabalhar com os elementos extraídos das análises e interpretações dos textos poéticos, como a sonoridade de um texto, sua construção rítmica e métrica, explorar as figuras de linguagens e o que suscitam na imaginação, com construções de textos pelos próprios alunos.

A metodologia a ser usada bem como os elementos a serem trabalhados decorrerá do que o professor selecionou junto aos alunos em termos de informações teóricas e materiais. No caso, pode-se fazer uma aproximação à linguagem escrita por meio da exploração das palavras e seus diversos sentidos, em um processo de desconstrução e reconstrução de termos, a criação de versos soltos, ou “frases de efeito” sempre tentando que o aluno construa um pensamento novo, que tenha algo dele, que tenha autoria, ou seja, que denotem a apreensão do objeto concreto. Depois de uma aproximação material ao objeto, pode-se chegar ao momento da construção de poemas inteiros. Segundo Saviani (2008, p. 57) esse momento trata-se “da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social”. Na medida em que este exemplo trata sobre arte, mais especificamente da arte da poesia, é de se entender que haja um “produto” deste processo, algo concreto que possa ser a expressão direta objetivada do aluno, ou seja, depois de terem ascendido do objeto ao subjetivo, retorna-se ao objeto, não mais empírico e sim concreto.

É interessante neste ponto que os alunos sejam encaminhados a produzirem objetos artísticos estruturados em linguagem verbal, ou em outras palavras, poemas. Isso não exclui necessariamente que sejam criados produtos diversos, como músicas, vídeos, dramatizações, textos em prosa ou experimentais, etc. A catarse é o retorno ao objeto concreto, e neste momento do processo a expressão do aluno é importante para que ele possa firmar sua compreensão a partir da elaboração da sua visão do objeto de

estudo. Visão esta que nesse momento pretende-se sintética e não mais sincrética. A expressão é fundamental para que o aluno possa se inserir na prática social culminante mais autoconfiante, com mais autonomia do que quando iniciou o processo.

5.1.5. 5º momento: Prática social final

Este é o momento onde os alunos sentirão que sua prática social mudou e que tiveram um salto qualitativo. É muito importante que se dê visibilidade às expressões dos estudantes, para que eles possam sentir a penetração social de suas ações e para que possam também se inserirem nessa realidade como sujeitos em busca de autonomia. Atividades como, por exemplo, exposições de *fanzines* e livretos de poesia, criação de vídeos-poema, mostras e exposições de trabalhos fazem com que estas expressões tenham influência na realidade concreta e que o aluno possa se sentir agente ativo dentro dela. Na prática social é importante que o aluno possa expressar a criticidade alcançada no processo, valorizando sua própria voz e atitude, com a organização de debates sobre o tema e saraus (para toda a escola e em seus diversos formatos – musicais, de poemas, batalha de rimas, etc.) com o intuito de promover a prática social efetivamente emancipadora no ambiente escolar.

Portanto, a prática social “final” é o ponto onde o aluno percebe as implicações e a importância do saber escolar elevado à consciência social, onde poderão também perceber que o método didático da pedagogia histórico-crítica, é subsídio importante para a construção do conhecimento no ambiente escolar. Em suma, a socialização das expressões dos alunos é o momento de efetivação da consciência que ele adquire sobre sua própria prática social, e a partir disto pode perceber sua possibilidade transformadora no jogo de relações da realidade concreta, em âmbito escolar e fora dele.

Pelo princípio da totalidade, a realidade é um todo constituído de diversas instâncias, sendo uma síntese de múltiplas determinações. Cada conquista da apreensão de determinado objeto e a apreensão de sua dinâmica, ocasionará também uma maior saturação de determinações sobre a própria visão da realidade como um todo, e não apenas do objeto estudado. O método da pedagogia histórico-crítica trabalha com conteúdos específicos pautados na historicidade, o que não a faz “conteudista” (em

sentido pejorativo), visto que a apropriação do saber não é sua finalidade última, mas sim, a ampliação da consciência total e não apenas de fragmentos do conhecimento. Ou seja, a apreensão dos conteúdos durante o processo de ensino colabora não apenas para a compreensão daquele conteúdo, mas para a compreensão da realidade como um todo, isso graças ao método dialético. Neste sentido, um trabalho com a poesia pelo viés da pedagogia histórico-crítica tem bastante possibilidade de promover a prática social dos alunos de maneira mais integral, ou omnilateral, visto que é a soma de dois elementos – educação e poesia – que têm no princípio da transformação, o seu elemento mais expressivo.

Cabe ressaltar aqui, mais uma vez, o caráter de exemplo hipotético (e não de proposta ou modelo ou receita) que se imprimiu a este texto; cada professor, em face da seleção de objetivos (com vista a dadas finalidades para o ensino e a aprendizagem desenvolvendo, em dadas condições de realidade) terá suas preferências e possibilidade, assim como maior proficiência em determinados assuntos e abordagens, impondo-se a necessidade de que cada docente selecione os conteúdos, levando em consideração a qualidade (aquela comprovada pelo tempo e que está bem expressa nos chamados “conteúdos clássicos”), a maneira como este será ensinado e as especificidades de quem o irá aprender.

O objetivo deste item pode ser expresso indiretamente nas palavras de Netto (2011b, p. 339), que, ao ser questionado sobre o conceito de liberdade, diz: *“eu prefiro trabalhar na tradição dialética que vem de Marx e é expressa por Lukács, com a ideia de que a liberdade é a possibilidade de escolher entre alternativas concretas. Se não há alternativas, não há liberdade”*. É neste sentido que defendemos o estudo sistematizado da poesia no âmbito escolar: para que ela seja oferecida como possibilidade concreta no processo educativo.

A poesia é uma atividade que, como já se buscou mostrar neste trabalho, contribui para a formação omnilateral do ser humano, na medida em que amplia o conhecimento, a sensibilidade e as maneiras de inserção e apreensão da realidade, assim como também contribui para a formação de uma consciência artística e filosófica, nos moldes que preconiza Saviani (1996). A liberdade de escolher entre possibilidades concretas é pré-requisito básico para uma formação humana que se pretende omnilateral. É urgente que o ensino de poesia faça parte da educação

escolar dos jovens, de maneira constante, para que estes possam tornar mais rica sua experiência escolar e sua prática social.

DESCOBERTA DA LITERATURA

*No dia-a-dia do engenho,
toda a semana, durante,
cochichavam-me em segredo:
saiu um novo romance.
E da feira do domingo
me traziam conspirantes
para que os lesse e explicasse
um romance de barbante.
Sentados na roda morta
de um carro de boi, sem jante,
ouviam o folheto guenzo,
a seu leitor semelhante,
com as peripécias de espanto
preditas pelos feirantes.
[...]*

João Cabral de Melo Neto

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazer poesia é colher a tora enorme da linguagem e engendrar-la em canoa. É um trabalho concreto e ao mesmo tempo espiritual (se dá fora e dentro do sujeito). Ensinar poesia é fazer com que o aluno perceba o movimento e a beleza desse gesto, bem como sua importância para a humanidade. Comonem todos são ou serão poetas, ao professor cabe fazer com que todos os alunos tenham um contato legítimo com a poesia (e possam formar minimamente uma visão satisfatória sobre seus aspectos). À escola cabe fornecer o que seja necessário para que o acesso à poesia seja direito garantido em seu ambiente.

Retomando o percurso até aqui trilhado, e enxergando o presente trabalho em sua totalidade, percebe-se que todo ele tem um caráter educativo e pode ser visto como roteiro de estudo de alguns aspectos da poesia. Buscamos investigar o caráter formativo da poesia focalizando o seu ensino no contexto da educação formal.

Ao nos aproximarmos da discussão poético-filosófica em torno de Platão e Aristóteles, o intuito foi de produzir um marco inicial da discussão sobre tal valor formativo da poesia. Nesse sentido, ao refletirmos sobre a presença da poesia na sociedade da Grécia antiga, pudemos perceber o alto valor educativo que lhe era conferido na sociedade em questão. Tal força educativa, até onde pudemos avançar na pesquisa, foi o que suscitou tanto as críticas de Platão à poesia, quanto o resgate desta, feito por Aristóteles. Fato é que, independente do resultado da discussão em questão e que se arrastou durante a história do pensamento filosófico, o que fica nítido é que não se pode dar por concluída tal discussão, tendo esta alcançado os nossos dias no que tange, ainda, à aproximação entre ética e estética.

Nossa posição é clara: a poesia é formativa na medida em que ajuda a formar o homem em seus princípios básicos. Tais princípios incluem a formação da subjetividade, a abertura para o outro (a diferença), a concepção histórica do homem, o que faz com que a situemos enquanto atividade humana importante e que sempre exerceu influência na sociedade. Em tal medida, a poesia contribui na formação humana, o que por si amplia as possibilidades de uma reflexão ética mais apurada. Tal aspecto, contribuiu para que melhor pudéssemos vislumbrar a constituição do nosso objeto, o que foi complementado em seu aspecto educativo pela aproximação

feita aos conceitos e modelos de formação humana ao longo da história, em seus momentos mais significativos.

Pesquisar tais modelos de formação humana permitiu situar na história os grandes projetos educativos tidos como hegemônicos em determinadas épocas, o que contribui na formação de arcabouço crítico para situarmos o modelo de formação humana tematizado nesta pesquisa: a formação humana omnilateral.

Percebemos que os quatro modelos citados – *Areté*, *Paideia*, *Bildung* e Formação omnilateral –, estão de alguma forma interligados, no curso do desenvolvimento histórico. Muito embora exista uma separação temporal significativa entre os dois primeiros e os dois últimos modelos de formação humana, a *Bildung* se inspira no *logos* grego a partir do Renascimento alemão, que, dentre outros aspectos, se caracteriza por recuperar valores clássicos. Porém a direção deste modelo formativo alemão não busca a essência do homem, como a *Paideia* grega, mas entender sua natureza, como sugerido por Oliveira e Oliveira (2014). Podemos afirmar que tal perspectiva leva a uma maior interiorização do ser, em que as artes tinham fundamental relevância, o que não se pode negar que tal interiorização acaba levando a um exacerbamento do individualismo.

O motivo de termos adotado como referência de modelo formativo para situar nosso estudo os pressupostos a formação omnilateral consiste em que tal tipo de formação propõe um deslocamento de uma formação individualista e conteudista, comum atualmente, para uma formação que seja expressão de uma prática social integradora e transformadora. Segundo Oliveira e Oliveira (2014, p. 217):

O princípio da formação omnilateral encontra seus fundamentos numa concepção antropológica que põe frente a frente, de um lado, o estatuto do humano sob a lógica do capital e da propriedade privada e, de outro lado, seu vir-a-ser, portanto, sua formação, com a superação de tal modelo de sociabilidade.

Tais fundamentos demonstram o quanto é necessário tal tipo de formação humana na escola contemporânea. Se, de um lado, não se possa dizer que a formação omnilateral tenha se constituído como modelo formativo hegemônico que traduz o espírito de uma época, de outro, é notório que tal abordagem vem, cada vez mais, ganhando corpo e demonstrando sua vigência a partir de estudiosos do campo da educação, que buscam traduzir o conceito em práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a concepção participativa que temos da poesia encontra na formação unilateral, entendida como teoria sistematizada, os pressupostos teóricos e práticos para que seja pensada em termos educativos. Portanto, foi através do estudo dos modelos de formação humana que pudemos chegar ao conceito de formação unilateral e enxergar na Pedagogia histórico-crítica, a sua expressão pedagógica. Tal pedagogia e sua diretriz metodológica baseada no método dialético de Marx, por sua coerência epistemológica e propositiva, se mostra um importante referencial para fazer frente às forças formativas que não tem oferecido outra opção senão a própria reificação do ser humano.

A pedagogia histórico-crítica, enquanto teoria educacional, se mostra importante para que se compreenda as especificidades da educação em sua totalidade. Mas é seu método pedagógico pautado na lógica dialética o que possibilita que os elementos que foram destacados acima se efetivem na vida social dos estudantes.

Tal método proporciona que se adquira o conhecimento de modo ativo e que este passe a fazer parte não apenas de um arcabouço hermético na vida intelectual desses jovens, mas que possa ser efetivado através de suas práticas sociais. Partir do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato – ou do pensamento teórico direcionado, é uma conquista que, uma vez compreendida, pode ser aplicada em todas as esferas da vida.

Neste trabalho tentou-se fazer uso de tal método para ter acesso ao conhecimento concreto da poesia, mas ele pode ser utilizado para conhecer a própria realidade de maneira mais assertiva, pois não visa apenas a desenvolver o pensamento em âmbito escolar, mas necessariamente formar uma consciência filosófica nos alunos, o que pode ser traduzido em pensamento crítico transformador. Em última instância, e aqui fazendo uma livre interpretação, o método dialético aplicado ao conhecimento concreto serve também para que o estudante tome consciência de si mesmo e do mundo, a partir da análise e reflexão acerca de seu próprio desenvolvimento humano na correlação com o conjunto da humanidade no curso da história. O aluno pode partir do seu “eu” empírico e mediante análise e reflexão, chegar até seu “eu” concreto, o que em outras palavras, se configura como um método de autoconhecimento e conhecimento do mundo.

Essa perspectiva, quando bem desenvolvida, permite que o jovem estudante ressignifique sua ação no mundo e busque a efetividade de todo seu ser, ou seja, uma

efetividade omnilateral, que nada exclui de suas potencialidades e conclama o indivíduo à plena participação na sociedade, pois consciente de que a práxis, ou prática social omnilateral é necessariamente transformadora e concatenada ao propósito humano da intervenção.

No que tange aos elementos constitutivos do poema e do fazer poético, extraídos do estudo de Candido e Pound, esses se mostraram importantes para que pudéssemos ter instrumentos de análise poética e que pudessem ser úteis durante o processo de escrita, mas também ficou nítido de que são insuficientes quando se quer apreender o processo de ensino de poesia em sua totalidade, devido à abrangência do assunto.

De um modo geral, podemos situar a escrita da poesia entre dois “momentos” de extrema importância em seu processo de ensino: a leitura, que inclui a fruição estética do texto bem como sua análise, e a circulação. O que se mostrou no equacionamento do trabalho foi que a escrita dificilmente pode ser considerada de maneira isolada e que é melhor prover um trabalho escolar que abranja os aspectos mais importantes da poesia, desde seu desenvolvimento histórico em diálogo com seus pressupostos teórico-filosóficos, passando pela sua leitura, análise e interpretação até sua produção. Tal abordagem não precisa, necessariamente, ser entendida como cumprimento de fases ou etapas sequenciais do processo de ensino, mas como desenvolvimento orgânico que abrange todo o processo.

Pilati (2017), em seu livro “Poesia na sala de aula”, oferece uma abordagem crítica da poesia que pode ser muito útil para o professor que pretende levar a poesia para a sala de aula. Uma de suas principais diretrizes é “o respeito à especificidade da linguagem poética como forma de conhecimento da realidade, formação estética e humanização dos educandos e educadores” (PILATI, 2017, p. 26), o que implica fazer com que a poesia deixe de ser coadjuvante de outros conteúdos e contextos e assuma o protagonismo a partir de dois aspectos principais: 1) tratamento do texto literário em sua autonomia relativa; 2) desvendamento do texto a partir da produção de uma leitura profunda (PILATI, 2017). Para que isso ocorra é preciso abandonar a abordagem meramente técnica de um texto literário e partir à produção de sentidos que reconecta (e aí reside um dos aspectos mais educativos da poesia) o mundo interior e o exterior, tanto do texto quanto do leitor, ambos compondo a totalidade do poema.

A partir da pesquisa feita no capítulo da revisão de literatura, principalmente nas pesquisas de Scheid (2014) e Pereira (2018), tornou-se nítido que a produção poética

precisa circular e, mais do que isso, precisa ser abordada de maneira intencional, organizada e sistemática na prática educativa escolar. Decerto que o estudo por si só da poesia já configura uma prática social, porém é interessante observar que tanto a educação quanto a poesia podem ter um caráter político em seu sentido amplo. Fazer poesia em um mundo que tem tendido à reificação não deixa de ser sinônimo de resistência. Do mesmo modo, um projeto educativo transformador, dentro de um contexto educacional reprodutivista, também se impõe como uma luta política. Nesse sentido, Saviani (2008), mesmo reconhecendo a inseparabilidade entre educação e política, lembra que é importante que os conteúdos devam ser vistos em suas especificidades educacionais, caso contrário, corre-se o risco de se dissolverem em uma luta política mais ampla, o que anularia tanto a especificidade da contribuição pedagógica quanto a sua importância política.

Neste contexto, incluindo certo sentido político no processo educativo, é essencial fazer com que as produções artísticas dos alunos possam circular, a partir de diversos formatos e ações, o que configura a culminância de um projeto educativo que se pretende transformador. Tal aspecto envolve, no ambiente escolar, a promoção de debates, saraus, exposições, incentivo à composição e shows de música, dentre outras atividades que envolvam tanto a atitude do ato poético quanto o pensamento crítico, o que faz surgir a necessidade de falar, cantar, ouvir, ler e praticar a poesia. Ou seja, que a voz do aluno seja valorizada.

Portanto, ressaltamos aqui que a maior contribuição da pesquisa foi o cumprimento de seu objetivo geral, que era o de tematizar a poesia como elemento de formação humana omnilateral e não apenas revigorar ou justificar, mas também promover, a noção de poesia como prática social efetiva dentro de determinado contexto social.

Diante de todo o exposto no decorrer do trabalho e buscando responder à pergunta de nossa pesquisa “no contexto sociocultural contemporâneo, há ainda na escola, espaço para a literatura, em especial a poesia, enquanto mediação para um projeto de educação crítica e libertadora?”, acreditamos que a resposta seja sim! No entanto, para que tal empreendimento tenha êxito, é necessário que se leve em conta algumas considerações. O processo educativo não se resume a um método didático que ampare o trabalho do professor e que outros fatores são também determinantes para que haja a possibilidade de fazer da educação uma prática social realmente transformadora e emancipadora. Neste sentido, outras instâncias como a gestão

democrática, a organização do currículo, a formação docente, a organização do tempo e espaço escolares, a qualidade das relações interpessoais, dentre outros, também precisam estar em discussão constante, para que o trabalho exercido pelos professores possa ter autonomia suficiente para que se concretize em prática social transformadora.

De todo modo, podemos afirmar, a partir das pesquisas analisadas na revisão de literatura, que mesmo quando os aspectos citados não se encontram resolvidos, a poesia, pode sim promover um ensino para a emancipação intelectual e crítica dos alunos, e talvez, seja nesse contexto contraditório e muitas vezes conflituoso, onde ela é mais necessária. Para que tal projeto se efetive, é de suma importância que esteja vinculado a princípios pedagógicos e metodológicos adequados a essa finalidade: a mediação de um projeto de educação crítico e emancipador, e no nosso caso, a partir do estudo da poesia.

Em termos acadêmicos, tal pesquisa contribui a partir da sistematização de estudos existentes sobre o ensino de poesia e da identificação e seleção de elementos que constituem o poema, bem como da aproximação que se fez entre poesia e prática social e da vinculação a um método pedagógico crítico, para futuros estudiosos de processos educativos que busquem compreender o fazer poético no âmbito da escola. Pretende-se também que contribua para que pesquisadores possam compreender a poesia não apenas em seu aspecto educativo prático, mas também em suas implicações teóricas, históricas e formativas.

Em termos educativos, se o presente estudo não serviu para que se pudessem reunir todos os elementos constitutivos de um ensino efetivo de poesia, buscou-se ao menos destacar o valor de seu estudo em âmbito escolar, tão desgastado ultimamente por políticas públicas que ignoram o potencial educativo da sensibilidade aliada ao espírito investigativo e filosófico. Soma-se a isso o fato do sistema educacional público brasileiro, e principalmente o capixaba – que é de onde falamos –, se apresentar, todavia, em suas formas reacionárias e conservadoras, tolhendo as discussões democráticas e o acesso à autonomia, justamente por temerem-na. Tal atitude institucional ressalta ainda mais a necessidade de que a poesia esteja presente no ambiente escolar requisitando para os jovens a sua valorização enquanto sujeitos ativos na realidade concreta, onde possam exercer seu direito de acesso ao

conhecimento, ao encantamento e à liberdade e principalmente a uma prática social consciente.

Pessoalmente, tal estudo contribuiu para que pudéssemos partir de uma visão sincrética tanto da poesia quanto da educação, caminhar por um processo de pesquisa e reflexão, e chegar a um ponto superior em relação ao que estávamos na compreensão de nosso objeto. Certo é que estamos distantes de esgotar o assunto, mas podemos assegurar que a presente pesquisa se constituiu como um movimento importante rumo à compreensão global do tema. Ao evidenciarmos a poesia como força formativa, pudemos relacioná-la ao conceito de práxis em sua acepção marxista, o que consiste em uma prática social transformadora e, quiçá revolucionária. Portanto, o presente trabalho contribuiu de forma substancial tanto para que formássemos uma nova concepção de poesia, quanto uma nova concepção de ensino, o que certamente trará resultados positivos para nossa própria prática pedagógica e social.

Baseando-nos em Candido (2011, p. 170), que diz que “quem acredita nos direitos humanos procura transformar a possibilidade teórica em realidade, empenhando-se em fazer coincidir uma com a outra”, foi que empreendemos tal pesquisa, com o objetivo de fornecer uma abordagem do ensino de poesia que, sendo entendida como um direito inalienável, se apresente como possibilidade concreta no contexto escolar.

6. REFERÊNCIAS

ACHCAR, Francisco. Platão contra a poesia. **Revista USP**, São Paulo, n. 8, p. 151-158, dez./fev., 1991.

ARISTÓTELES. Poética. Tradução Eudoro de Souza. In: DUARTE, Rodrigo (Org). **O belo autônomo: textos clássicos de Estética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ATIK, Maria Luiza Guarnieri. O ideograma e a poesia. In: **Magma**. São Paulo, USP, n. 02, 1995.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BACHELARD, Gaston. **O ar e os sonhos**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios da vontade: Ensaio sobre a imaginação das forças**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12ª ed. São Paulo: Hucitec. 2006.

CANDIDO, Antonio. **O estudo analítico do poema**. 5ª ed. São Paulo: Associação editorial Humanitas, 2006.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

DALVI, Maria Amélia. Criatividade na BNCC e em pesquisas atinentes à educação literária: indagações e desvelamentos. **Desenredo** (PPGL/UPF), v. 15, p. 283-300, 2019. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/9900>. DOI: 10.5335/rdes.v15i2.9900.

DELLA FONTE, Sandra Soares. **Formação omnilateral e a dimensão estética em Marx**. Curitiba: Appris, 2020.

DELLA FONTE, Sandra Soares. A formação humana em debate. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 379-395, abr/jun, 2014.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Amor e paixão como facetas da educação: a relação entre escola e apropriação do saber. In: DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**. Campinas: Autores Associados, 2010.

DUARTE, Rodrigo. **Programa 11: O fim da arte no pensamento de Hegel**. 2015. (14m30s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=l4zfD08lJlo>. Acesso em 21 jul. 2019.

DUARTE, Newton. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. **Pro-Posições**. Campinas, SP - v. 30 - set. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v30/1980-6248-pp-30-e20170035.pdf>

DUARTE, Newton. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a Pedagogia Histórico-Crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 8-25, jan. 2015.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **PERSPECTIVA**. Florianópolis, v.16, n. 29, p. 99 -116, jan./jun. 1998.

EAGLETON, Terry. **A Ideologia da Estética**. Tradução de Mauro Sá Rego Costa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1993.

FOUCAULT, Michel. **Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. Coleção Ditos & Escritos, v. 5, 2006.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. Fundamentos para uma didática histórico-crítica. In:_____. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019, p. 117-158.

GONTIJO, Cláudia M. M. Alfabetização e a questão do letramento. **Cadernos de Pesquisa em Educação (PPGE/UFES)**, v. 1, p. 42-72, 2005.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. Cursos de estética. Tradução Marco Aurélio Werle. In: DUARTE, Rodrigo (Org). **O belo autônomo: textos clássicos de Estética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

HERMANN, Nadja. **Ética e Estética: A relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

HERMANN, Nadja. Ética e formação estética. In: **Raimundo Rajobac**. 2017. (42:02). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Rk3qsQInfe4&t=612s>. Acesso em 20 jun. 2020.

HUGON, Carole Talon. **A Estética: histórias e teorias**. Rio de Janeiro: Texto & Grafias. 2008.

MAGALHÃES, Henrique. **O que é Fanzine**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-Line**, 19, e019003, 2019.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Escritos de juventud. In: **Marx e Engels: Obras fundamentais**. 1ª Reimpresión. Ciudad de Mexico: Fondo de Cultura Econômica, 1987.

MAYORAL, Maria Rosa Palazón. A Filosofia da Práxis Segundo Adolfo Sánchez Vasquez. In: BORON, Atilio A.; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina. **A Teoria Marxista Hoje: problemas e perspectivas**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

MUNIZ, Fernando. Platão contra a arte. In: **Os Filósofos e a Arte**. Haddock-Lobo, R. (Org). Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

NETTO, José Paulo; **Introdução ao método de Marx**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011a.

NETTO, José Paulo. Entrevista: José Paulo Netto. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, jul-out, 2011b, p. 333-340.

NETTO, José Paulo. **Breve nota à interlocução entre pensadores da educação e Marx**. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37ª, 2015, Florianópolis. Palestra proferida. Florianópolis: UFSC, 2015b. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-encomendado-de-jose-paulo-netto-para-o-gt09.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2020.

NETTO, José Paulo. O que é trabalho para Marx? In: **Para a Crítica da Nossa Sociedade**. 2015a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jWamCheyxKM>. Acesso em: 28 jul. 2020.

NOVELLI, Pedro. Geraldo. Aparecido. O ensino de Filosofia segundo Hegel: contribuições para a atualidade. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 28, nº 2, p. 129-148, 2005.

NUNES, Benedito. **Introdução à Filosofia da Arte**. São Paulo: Ática. 1999.

OLIVEIRA, Avelino da R.; OLIVEIRA, Neiva A. Modelos de formação humana: *Paideia, Bildung* e formação omnilateral. In: **Percursos hermenêuticos e políticos: homenagem a Hans-Georg Flickinger**. Bombassaro, L.C; Dalbosco, C.A; Hermann, N: (Org.). Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo ; Porto Alegre : Ed. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul ; Caxias do Sul : Ed. Universidade de Caxias do Sul, 2014.

PAULINO, Graça. Letramento Literário: por vielas e alamedas. In: Revista **EntreIdeias**: educação, cultura e sociedade (FACED/UFBA). n. 5, 2001. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2842/2018>. Acesso em 27 ago. 2020.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

PEREIRA, Daniela Reischak. **Fanzine na aula de literatura: uma proposta pedagógica de incentivo à leitura e produção textual**. Dissertação (Mestrado em

Ensino de Linguas) – Universidade do Pampa – Unipampa. Rio Grande do Sul, p. 182. 2018.

PILATI, Alexandre. **Poesia na sala de aula**: Subsídios para pensar o lugar e a função da literatura em ambientes de ensino. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

PLATÃO. **A República**. Tradução Maria Helena da Rocha Pereira. 9. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

POUND, Ezra. **ABC da Literatura**. São Paulo: Cultrix, 1970.

POUND, Ezra. **Arte da Poesia, Ensaios**. Tradução de Heloysa de Lima Dantas e Paulo Paz. São Paulo: Cultrix, 1976.

PRADO, Jeovandir Campos do; LIMA, Antonio Bosco de. **Pedagogia Histórico-crítica**: uma discussão sobre a prática social docente no marxismo. In: X Seminário Nacional do HistedBR – HistedBR, 2016, Campinas, SP. Anais (online) Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/911-2709-1-pb.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

RIMBAUD, Arthur. “Lettre à Paul Demeny”. In: Carta a Georges Izambard. Tradução Marcelo Jacques de Moraes. **Alea**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 156-162, Jan. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2006000100011. Acesso em 20 ago. 2019.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. Tradução de Antonio Negrini. São Paulo: Summus, 1982.

ROSA, Maria Fernanda Vieira. **O sentido da poesia na educação infantil**: A função social e algumas possibilidades pedagógicas. Monografia, Pedagogia, Uneb, Salvador, 2009.

RUFINONI, Simone Rossinetti. Notas sobre o método crítico de Antonio Candido. **Teresa Revista de Literatura Brasileira**, São Paulo, USP, n. 18, 2017.

SALOMÃO, Waly. **Poesia Total**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

SANTORO, Fernando. Aristóteles e a arte poética. In: HADDOCK-LOBO, Rafael. **Os Filósofos e a Arte**. Rio de Janeiro: Rocco, 2010, p. 43-57.

SANTOS, Karoline Biscardi. O ideograma e a poesia concreta brasileira: um estudo de dois poemas de Haroldo de Campos. **ReVeLe**. Belo Horizonte, UFMG, n. 2, jan, 2011.

SARTORI, V. B. De Hegel a Marx: da inflexão ontológica à antítese direta. **Kriterion**, Belo Horizonte, nº 130, p. 691-713, Dez./2014.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Coleção Educação Contemporânea. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Texto elaborado para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas – SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico- crítica**: primeiras aproximações. Coleção educação contemporânea. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. Prefácio. *In*: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores associados, 2012, p. 01-11.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 7 - n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

SCHEID, Naira Giani. **O jovem e a poesia no ambiente escolar: um encontro possível**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Passo Fundo. Rio Grande do Sul, p. 182. 2014.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. Tradução de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1990.

SIQUEIRA, Giovane de. **Letramento literário, adolescência e poesia na escola: oficinas literárias com alunos no ensino médio noturno**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós- graduação em Letras, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Rio Grande do Sul, p. 118. 2014.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUSA, Luana Neres. O ideal de kalokagathia em Xenofonte: uma análise dos excessos. **Romanitas**, Vitória, n. 2, p. 231-245, 2013.

SUAREZ, Rosana. Nota sobre o conceito de Bildung (formação cultural). **Revista Kriterion**, Belo Horizonte, v. 46, n. 112, p. 191-198, dez. 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Silva. A dialética materialista e a prática social. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 02, p. 121-142, maio/agosto de 2006.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **As ideias estéticas de Marx**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. 2 ed. Tradução de Luiz F. Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis**. Tradução de Maria Encarnación Moya Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales-CLACSO. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

VERNANT, Jean-Pierre. **As origens do pensamento grego**. Tradução Ísis Borges da Fonseca. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

VILELLA-PETIT, Maria da Penha. **Kriterion**, Belo Horizonte, nº 107, Jun/2003, p.51-71.

7. ANEXOS

Anexo A – Dissertações e Teses encontradas no filtro – “Poesia” e “Ensino Médio”

DISSERTAÇÕES			
TÍTULO	AUTOR(A)	ANO/LOCALIDADE	PALAVRAS- CHAVES
O jovem e a poesia no ambiente escolar: um encontro possível.	NAIRA GIANI SCHEID	2014 Fundação Universidade de Passo Fundo	Formação do leitor; ensino médio; Leitura; Poesia; Produção poética.
<p>Considerações: Tem como tema a formação de leitores de poesia no ensino médio. Pesquisa ação. Questionário e prática de produção poética pra verificar o perfil leitor dos estudantes e a relação destes com a poesia (uma aplicação no início do ano e outra no final do ano). Testou em que medida o trabalho com textos poéticos desperta o gosto no leitor, a partir de uma metodologia de ensino com oito práticas envolvendo leitura, oralidade, interpretação e produção de poemas. Atividades extra-classe pra a sensibilização para a poesia. Zilberman, Rosing, Bordini, Aguiar, Averbuck. Os resultados mostraram que é possível formar leitores de poesia através de uma metodologia criativa e prazerosa.</p>			
Os motivos da crise da poesia no ensino médio Goiânia.	PRADO, GYANNINNI JACOMO CANDIDO DO	2014 Universidade Federal de Goiás	ENEM; Vestibular UFG; Ensino; Literatura; Discurso.
<p>Considerações: Se baseia em crítica literária para entender as crises da literatura e seu atual estatuto. Analisa como se dá a presença da poesia no vestibular da UFG e no ENEM, como exemplo dos usos da poesia no EM. Como a poesia presente nessas provas colabora na formação humana?</p>			
Letramento literário, adolescência e poesia na escola: oficinas literárias com alunos do ensino médio noturno.	GIOVANE DE SIQUEIRA	2014 Universidade de Santa Cruz do Sul	Literatura e ensino médio noturno; Letramento literário. Poesia; Leitor adolescente; Estudante trabalhador.
<p>Considerações: Objetiva refletir sobre a poesia como uma prática efetiva de letramento literário na escola. Analisa como alunos do 3º ano noturno interagem e se apropriam do texto poético. Como as práticas didáticas com poesia interferem na apropriação da leitura pelos jovens. Revisão bibliográfica: letramento literário, adolescência e trabalho, ensino noturno e o jovem e a literatura (poesia). Pesquisa de campo: investigou-se o perfil do leitor. Proposta de oficinas literárias com poesias, buscando a relação entre interpretação da poesia e as próprias experiências de vida dos alunos. Analisou como os alunos interagem com o texto poético bem como se apropriam dele. Afirma que o trabalho com poesia constitui importante prática de letramento literário desde que seja aplicado de modo adequado. Práticas de leitura.</p>			
A cor do êxtase: Uma experiência de leitura com poemas de Manoel de Barros.	MARIA JAHYNNE DANTAS DOS SANTOS	2014 Universidade Federal de Campina Grande	Poesia; Manoel de Barros; Ensino de Literatura.

<p>Considerações: Proposta de trabalho com a leitura de poemas de Manoel de Barros em uma turma de 3º ano. Objetiva refletir sobre a recepção dos poemas de Manoel de Barros no contexto da formação de leitores e ponderar sobre a metodologia utilizada durante as aulas de literatura do ensino médio inovador. Pensa sobre o tipo de tratamento que é dado à poesia na escola e (pretende) estimular o gosto pela leitura de poemas. Literatura em sala de aula: Cosson, Colomer, Pinheiro. Literatura no ensino médio: Petit, Rouxel. Estética da recepção: Jauss, Iser. Delimitação do objeto e Linguagem poética: Bosi, Adorno, Staiger e Cohen. Método recepcional e poesia: Bordini e Aguiar. Concluiu-se que com um trabalho sistemático de leitura, espaços para discussão de poesias, o aluno pode se aproximar do texto poético de modo mais consciente e prazeroso. Leitura.</p>			
De calça curta e chinela: a poesia de Antônio Francisco na sala de aula.	HADDOCK EZEQUIEL ARAUJO DE MEDEIROS	2014 Universidade Federal de Campina Grande	Antonio Francisco; Cordel na sala aula; Formação do leitor
<p>Considerações: Objetiva analisar cordéis do poeta popular Antônio Francisco a partir do viés social e realizar uma experiência de leitura compartilhada no primeiro ano do ensino médio. Investigou-se como se deu a recepção dos alunos no momento da leitura à luz da oralidade e da crítica social. Estética da recepção: Jauss e Iser. Orientações teórico-metodológicas para a leitura literária na escola: Colomer, Petit, Pinheiro e documentos oficiais das orientações curriculares para o ensino médio em âmbito nacional e também da Paraíba. Estudo da poesia: Bosi, Eliot, Paes e Thomson. Crítica social: Candido, Carpeaux e Gullar. Cultura popular, cordel e educação: vários autores. A leitura oral expressiva do professor mediador e de alunos colaborou para a identificação dos alunos com o cordel. Conclui-se que a socialização da leitura tornou mais significativos tanto o texto literário quanto a experiência com o cordel. Leitura socializada.</p>			
Desenho, teatro e educação: Interpretações da ação dramática através do traço.	RENATO TAVARES SANTANA	2014 Universidade Estadual de Feira de Santana	Desenho; Teatro; Educação
<p>Considerações: Desenho e teatro. Objetiva investigar uma possível interação-integração entre os dois campos e sua relação com o processo educativo. Acerca do valor educativo do desenho e sua enorme abrangência: Edwards, Ferreira e Santos, Gomes, Moreira e Tiburi e Chauí. Teatro enquanto experiência viva e coletiva: Pavis. Faz uma análise de desenho sobre cena teatral, buscando perceber como esse aluno espectador percebe e interpreta a ação dramática. Em coerência com a função dialógica, dinâmica e interdisciplinar da arte, optou-se por adotar a pesquisa qualitativa, de inspiração hermenêutica para investigação de campo e interpretação dos desenhos. Espectador como produtor de significados. Teatro, artes visuais e educação, enquanto possibilidades de aproximação do aluno com a arte.</p>			
A recepção da poesia de Sérgio de Castro Pinto no ensino médio.	GABRIELA SANTANA DE OLIVEIRA	2015 Universidade Federal de Campina Grande	Ensino de literatura; Estética da Recepção; Formação de leitores; Poesia.
<p>Considerações: Reflete sobre uma experiência de leitura do livro <i>O Cristal dos Verões</i>, de Sérgio de Castro Pinto, com alunos do primeiro ano do ensino médio. Objetiva verificar como se dá a recepção de poemas cuja temática é voltada para o homem e seus dilemas. Coleta de dados: diário de campo, gravações das aulas em áudio, registro por fotos, questionário e página criada no Facebook. Crítica literária: Barbosa Filho, Brito, Lima, e Paz. Ensino de literatura: Bordini e Aguiar, Colomer, Cosson, Jauss, Jouve, Iser, Guimarães, Pinheiro, Rezende e Zilberman. Constatou-se que com uma metodologia dialógica e interativa, com foco no texto, os alunos conseguiram acessar, de maneira mais satisfatória, na poesia de Castro Pinto temas voltados para a dimensão do humano. Leitura e reflexão.</p>			

<p>“Um eu todo retorcido” no jogo de leitura de “A flor e a náusea”, de Carlos Drummond Andrade: Metapoesia e ensino.</p>	<p>DIOGO DOS SANTOS SOUZA</p>	<p>2015 Universidade Federal de Alagoas</p>	<p>Carlos Drummond: A rosa do povo; Metapoesia; Formação do leitor literário.</p>
<p>Considerações: Autoreflexividade poética através de uma leitura da metapoesia do livro <i>A rosa do povo</i>, de Carlos Drummond de Andrade, investigando o “eu todo retorcido” do texto, que quebra o horizonte de expectativas do leitor. Objetiva em ler a metapoesia articulando-a com as orientações teóricas que pensam a relação entre poesia, ensino, recepção e formação do leitor. Faz levantamento de textos acadêmicos sobre ensino de poesia (em especial metapoesia), analisando perspectivas teóricas e práticas acerca da recepção poética em estudos sobre a formação do leitor. A partir do diálogo com esses estudos foi realizada uma experiência pedagógica com a leitura do poema citado acima, onde pôde-se constatar que tal leitura constituiu-se como um processo de reflexão acerca da mobilidade do eu-lírico. Leitura em sala.</p>			
<p>A prática da leitura de poesia para a formação humana e crítica do aluno no ensino médio.</p>	<p>CLEUNICE TEREZINHA DA SILVA RIBEIRO</p>	<p>2015 Universidade Federal de Goiás</p>	<p>Leitura; Poesia; Formação; Ensino Médio</p>
<p>Considerações: Se constitui em estudo sobre a leitura de poesia para a formação humana e crítica do aluno de ensino médio. O objeto de pesquisa é a leitura de poesia de dois poetas modernos e dois contemporâneos: Carlos Drummond de Andrade e Manuel Bandeira; José Paulo Paes e Paulo Leminski. Discute o papel da poesia em sala de aula e como a poesia desses poetas pode contribuir para a formação crítica desses alunos. Parte prática da pesquisa: coleta de dados com intervenção nas aulas de língua portuguesa do primeiro ano. Aplicação de questionários, produções dissertativas e confecção de memorial de leitura. Referencial teórico: Larrosa, Candido, Todorov, Paz. Bem como os documentos LDBEN, PBN'S, OCPEM, dentre outros. Conclui-se que a mediação da leitura em sala de aula contribui para a formação humana e crítica dos alunos. Leitura em sala e produção de texto dissertativo.</p>			
<p>A recepção de poemas e textos narrativos de Adélia Prado por alunos da EJA</p>	<p>LAYSA CAVALCANTE COSTA</p>	<p>2015 Universidade Federal de Campina Grande</p>	<p>Recepção; Representação da mulher; EJA</p>
<p>Considerações: Apresenta a leitura e a recepção de textos literários no âmbito da sala de aula. Objetivo geral: estudar a representação da mulher na poesia e na prosa de Adélia Prado, refletindo sobre a recepção pelos alunos. É uma pesquisa-ação, desenvolvida através de aulas de leitura literária e discussões realizadas no 3º ano do ensino médio da EJA. Recepção do texto literário: Iser, Jauss. Ensino de leitura e literatura: Jouve, Kleiman, Cosson, Rouxel, Rezende. Para análise dos textos de Adélia Prado: Soares, Alves, Oliveira, Hohfeldt. Aspectos metodológicos: Aguiar e Bordini, Cosson. Concluiu-se que a experiência pode ser bem sucedida, desde que se considere o horizonte do aluno como fonte enriquecedora desta experiência. Leitura.</p>			
<p>Os jovens e a leitura: descobertas feitas em uma turma de terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública do interior do estado</p>	<p>CLICIA FRIGO</p>	<p>2016 Fundação Universidade de Passo Fundo</p>	<p>Cenário da leitura no Brasil; Formação leitora; Jovens leitores; Leitura literária e não literária</p>
<p>Considerações: Implica em teorização baseada na evolução da leitura até o presente momento e tem como objetivo analisar os hábitos de leitura dos alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola estadual. Investiga quais as leituras, literárias ou não, os jovens realizam e com qual finalidade e qual as</p>			

<p>plataformas de que se utilizam. Estudos bibliográficos e estudo de campo, de caráter exploratório em uma turma de 3º ano do ensino médio. Aplicação de dois questionários: 1) selecionar para o segundo questionário alunos leitores através de seus hábitos de leitura e 2) investigar o comportamento leitor desses alunos. Foi possível identificar as experiências leitoras que marcaram esses jovens, quem foram os grandes incentivadores e mediadores de leitura e observar os hábitos de leitura desses jovens no presente momento. Leitura literária.</p>			
<p>A poesia de Alice Ruiz: Entre a prática de leitura e a recepção.</p>	<p>MARIVALDO OMENA BATISTA</p>	<p>2016 Universidade Federal de Campina Grande</p>	<p>Poesia de Alice Ruiz; Estilística; estética da Recepção; Experiência de leitura</p>
<p>Considerações: Parte do pressuposto de que a poesia é o gênero menos privilegiado em sala de aula. Propõe um planejamento metodológico para aproximar o estudante da poesia. Analisa a recepção da poesia de Alice Ruiz em uma turma de primeiro ano do ensino médio. Método recepcional de Aguiar e Bordini. Para a crítica e estudos da poesia de Alice Ruiz: Murgel, Marques, Cruz e Tinoco. Leitura de poemas sob o ponto de vista da estilística de Cohen e Staiger. Estética da recepção: Jauss, Iser. Estudo em torno do leitor real: Rouxel, Kleiman, Langlate, Solé. Se trata de uma pesquisa-ação, que formula práticas de leitura que colaboram para a relação mais prazerosa com o texto, com alunos mais receptivos e participativos. Prática de Leitura.</p>			
<p>Intervenção didática abordando a perspectiva ctsa com estudantes de iniciação científica de uma escola de ensino médio inovador do agreste paraibano.</p>	<p>JANAINA MATIAS RIBEIRO</p>	<p>2016 Universidade Estadual da Paraíba - Campina Grande</p>	<p>Educação CTSA; Temas Ambientais; Programa Ensino Médio Inovador; Iniciação Científica</p>
<p>Considerações: Discute a necessidade de formação de alunos do ensino médio no âmbito da tecnologia e da ciência, dominantes hoje em dia, visando oferecer subsídios para que o sujeito participe de forma ativa e consciente nas tomadas de decisões que afetam o ser e o todo ao redor. Propõe que a educação com bases nos pressupostos CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente), configuram alternativa interessante nesse sentido. Analisa uma intervenção didática CTSA com alunos de uma escola pública de ensino médio. Pesquisa de natureza qualitativa com coleta de dados feita em três momentos: Análise do PPP, aplicação de questionário e uma entrevista com o docente responsável pela disciplina de iniciação científica e pesquisa, para levantar seus conhecimentos acerca da perspectiva CTSA e por fim uma proposta de curso orientada pela CTSA com o uso de metodologias variadas como músicas, animação, leitura introdutória, debate, aulas expositivas, jogos, poesia, produção de texto, vídeos e desenhos. Ficou constatado que não existe conhecimento das possibilidades práticas de uso e conceitos da educação CTSA na referida escola e que os alunos se mostraram bastante participativos e entusiasmados principalmente com as atividades lúdicas. Prática de educação multimeios. Lúdico.</p>			
<p>Anjos de açúcar "catando a poesia que entornas no chão" da escola</p>	<p>GLEUTER ALVES GUIMARAES</p>	<p>2016 Universidade Federal de Uberlândia</p>	<p>Poesia; Teatro; Escola; Afetividade</p>
<p>Considerações: Trabalho com experiência com poesia e teatro para alunos do ensino médio. Relação entre oficinas teatrais e análise de textos poéticos. Traça relação teórica entre autores que falam de poesia, de teatro e da pedagogia, com foco na experiência e afetividade nas práticas e vivências significativas para o aluno em seu contexto escolar e para sua vida. Poesia e Teatro. Improviso e construção de cena.</p>			

A poética da leitura e a poética de leitores: encontros (im)possíveis na escola	MARIA SOCORRO DA SILVA	2016 Universidade Federal do Tocantins	Leitor; Letramento literário; Literatura; Poesia; Subjetividades.
<p>Considerações:</p> <p>Pesquisa de teor qualitativo e interpretativista, baseado no referencial teórico da pesquisa-ação. A investigação foi realizada no âmbito da sala de aula em uma turma de terceira série do ensino médio, nas aulas de literatura. Objetiva promover, dentro do contexto do letramento literário, o encontro entre leitor e texto literário por meio da poesia, dando vazão à subjetividade do aluno-leitor. A partir da análise qualitativa de dados, percebeu-se que houve um resgate do prazer de “ouvir” poesia, o que favoreceu a construção de sentidos do texto poético. Construção individual e coletiva das interpretações, mediada por suas subjetividades, vivências, emoções, etc. Prática de leitura literária.</p>			
Livro de poesia no ensino médio: Possibilidades de análise.	ROSANA ANDRES DALENOGARE	2017 Universidade de Caxias do Sul	Educação literária; Leitura; Literatura; Poesia; PNBE.
<p>Considerações:</p> <p>Objetiva analisar possibilidades de interação entre poesia e seus prováveis destinatários – estudantes de ensino médio- a partir do estudo da antologia <i>Poesia faz pensar</i>. Concebe a educação como processo contínuo e a literatura como um direito. Se trata de pesquisa bibliográfica e analítica. Busca destacar as potencialidades da poesia para a formação humana do leitor. Constatou-se que cada poesia possui características singulares, e que seu estudo contribui para a formação de sujeitos culturais e autônomos, guiados por seu senso crítico. Em síntese, a mediação do professor somada às reflexões variadas trazidas pelo livro, auxiliou no processo de formação humana do leitor. Leitura literária.</p>			
Poesia, performance e recepção: Um jogo de recusa e sedução entre texto e leitor.	DENILMA DINIZ BOTELHO	2017 Universidade Federal de Campina Grande	Leitura; Poesia; Recepção; Performance.
<p>Considerações:</p> <p>Tece crítica à formação de leitores no Brasil. Uso da voz, do corpo e da performance como forma de tornar a literatura mais atraente aos alunos, possibilitando uma apropriação mais abrangente dos elementos estéticos presentes no texto. Investiga a recepção da leitura vocalizada, em um grupo de alunos do 2º ano do ensino médio, a partir da análise de três poemas: <i>A arte de amar</i>, de Manoel Bandeira; <i>Ode ao umbigo</i>, de Jeová Santana e <i>Serra da barriga</i>, de Jorge de Lima. Conceitos de performance: Paul Zumthor. Estética da recepção: Jauss. Efeito estético: Wolfgang Iser. Analisa como o fenômeno da <i>Leitura</i> pode se constituir como prática democrática e efetiva no contexto escolar. Leitura de poesia e performance. Prática de leitura.</p>			
De Saint -Exupéry a Limeira: Uma leitura comparativa de o pequeno príncipe.	PEDRINA CARVALHO DE OLIVEIRA	2017 Universidade Estadual de Maringá	Literatura de Cordel; Letramento literário; Intertextualidade; O Pequeno Príncipe; O Pequeno Príncipe em Cordel.
<p>Considerações:</p> <p>O problema surge da constatação de que os jovens não apreciam textos poéticos, pois consideram de difícil compreensão. Sensibilização dos alunos à poesia envolvendo a literatura de cordel. Propõe uma “sequência expandida de leitura” a partir da produção de um material didático voltado para a linguagem poética, a partir do livro <i>O O pequeno príncipe</i> e a sua versão de cordel. Conceituação e análise do gênero discursivo da obra: Cortázar, Bosi, Aragão. Sobre o letramento literário: Candido, Compagnon, Cosson e Michelletti. Valorização do cordel e literatura não- canônica: Abreu, Evaristo, Marinho e Pinheiro. Etapas da leitura e elaboração das atividades: Cosson, Michelletti. Bakhtin e os</p>			

<p>elementos constituintes dos gêneros discursivos: “conteúdo temático”, “estrutura composicional” e “estilo”. Análise das relações intertextuais entre as obras: Kristeva, Nitrini, Jenny, Samoyault e Cosson. Complementa as interpretações dos enunciados com produção de cordéis pelos alunos, para estimular a sensibilidade e a receptividade das composições com as quais os alunos se deparam em sua trajetória. Leitura literária e produção de texto poético (cordel). Práticas docentes.</p>			
<p>A palavra é sua! Os Jovens e os Saraus Marginais em Belo Horizonte</p>	<p>LUCAS OLIVEIRA SEPULVEDA</p>	<p>2017 Universidade Federal de Minas Gerais</p>	<p>Juventude; Sarau; Poesia; Ações coletivas; Ativismo cultural; Cultura juvenil.</p>
<p>Considerações: A pesquisa se insere no ambiente de sarau que surge em Belo Horizonte nos últimos anos. Analisa seus sujeitos e os sentidos produzidos pela participação nesses sarau. Sarau como forma de participação social. Observação participante. Aplicação de questionários qualitativos. Entrevistas com jovens participantes de sarau. Concluiu-se que os sarau marginais possuem características comuns às formas de contestação juvenis contemporâneas na cidade de Belo Horizonte, como a organização em coletivos, politização das ações culturais, encontro e ocupação do espaço público, produção cultural e artística também como forma de manifesto, trazendo à tona as questões urbanas, sociais, geracionais, raciais, de gênero e artísticas, produzidas pelos sujeitos participantes dos sarau. Análise de produção cultural. Juventude e autonomia.</p>			
<p>Poesia no ensino médio. Uma proposta de intervenção didática para o letramento literário sob a perspectiva do paradigma da complexidade</p>	<p>MONICA DE QUEIROZ VALENTE DA SILVA</p>	<p>COLÉGIO PEDRO II, Rio de Janeiro</p>	<p>Letramento literário; Paradigma da Complexidade; Estudo de poesia; Ensino Médio; Letramento literário; Paradigma da Complexidade; Estudo de poesia; Ensino Médio</p>
<p>Considerações: Faz ligação entre o poder humanizador da literatura e as novas tecnologias de comunicação e informação, que requerem a constituição de novas formas de aprender que ratifiquem a consciência do ser humano. Faz uso da análise dos documentos oficiais com orientações e diretrizes. Defende a didatização adequada da literatura visando superar o paradigma educacional vigente (cartesiana e simplificadora). Discute, através de Miriam Zappone, o letramento literário ideológico. Trata-se de pesquisa-ação. Produz proposta de intervenção didática que visa, através da poesia, desenvolver o letramento literário em alunos do 1º ano do ensino médio. Sobre o paradigma da complexidade: Morin, Cosson, Behrens, Candido. Valorização da subjetividade no contexto escolar. Visa promover as habilidades de leitura literária que possibilite a compreensão das diferentes manifestações poéticas que circulam em seu cotidiano. Proposta de intervenção didática. Leitura literária. Práticas docentes.</p>			
<p>Culturas juvenis no ensino médio: resignificando a prática escolar</p>	<p>KELLY DA SILVA OLIVEIRA</p>	<p>2017 Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente)</p>	<p>Educação; Sociologia da juventude; Ensino médio; Culturas juvenis; Diálogo integrador</p>
<p>Considerações: Fala da falta de conhecimento das pesquisas sobre as culturas juvenis no contexto da escola, ou, a não adequação ao tema pelas instituições de ensino. Referencial teórico embasado nos estudos do campo da sociologia da juventude. Objetiva identificar quais as manifestações de culturas juvenis presentes em uma turma de ensino médio de uma escola pública. Analisa de que forma a disciplina de língua portuguesa pode realizar um diálogo integrativo com as culturas juvenis sem negligenciar</p>			

<p>os conteúdos escolares. Trata-se de um estudo qualitativo e a metodologia adotada foi a pesquisa-intervenção, com: observação participante, registros em diário de campo, aplicação de formulários e de entrevistas reflexivas. Os resultados apontaram que é possível conjugar as culturas juvenis com o ensino da língua portuguesa, sem que houvesse prejuízo dos conteúdos oficiais da disciplina. Ponta que para que haja uma educação mais completa e transformadora é urgente a abertura da perspectiva conteudista e normativa da escola para as expressões autênticas dos jovens a partir das culturas juvenis, realizando com isso uma maior aproximação do jovem com a escola, e da escola com o jovem, de maneira produtiva. Culturas Juvenis. Multimeios. Prática escolar.</p>			
<p>Augusto dos Anjos no ensino médio: Contribuições na formação de leitores.</p>	<p>VERONICA LUCENA DO NASCIMENTO</p>	<p>2018 Universidade Federal de Campina Grande</p>	<p>Leitura Literária; Recepção; Augusto dos Anjos; Formação do leitor</p>
<p>Considerações: Analisa a recepção dos poemas de Augusto dos Anjos por alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola pública. Referencial teórico sobre a poética augustiana: Bosi, Gullar, Rosenfeld, Magalhães Júnior, Proença, Bezerra. Sobre leitura literária: Rouxel, Pinheiro, Colomer, e Jouve. Estética da recepção: Aguiar e Bordini, Jauss, e Petit. Concluiu-se que a poesia de Augusto dos Anjos despertou nos leitores reações diversas, que vão do humor ao questionamento e reflexão, bem como o estranhamento. A metodologia de compartilhamento das impressões e reflexões permitiram uma maior aproximação do texto pelos alunos. Leitura literária. Compartilhamento de impressões e reflexões.</p>			
<p>Tradução funcional da poesia de Jessier Quirino como ferramenta para o ensino de espanhol: um estudo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - Campus Iguatu.</p>	<p>ANDRE LUIZ DA CUNHA LOPES</p>	<p>2018 Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro</p>	<p>Tradução; Ensino de Língua Espanhola; Poesia; Jessier Quirino</p>
<p>Considerações: A pesquisa aborda as relações entre tradução, ensino de línguas e o uso do gênero textual poesia como instrumento para o ensino-aprendizagem da língua espanhola. Examina a poesia de Jessier Quirino à luz da dialogia e polifonia características da linguagem cotidiana nordestina. Propõe uma releitura do modelo funcionalista de tradução de Christiane Nord como ferramenta didática a ser usada em sala. Referencial teórico da tradução como ferramenta didática: Balboni, Terrán, D'amore e Bobadilla. Foram aplicadas e desenvolvidas diversas atividades com dois grupos: o primeiro sem o aporte teórico funcionalista e o segundo com esse aporte. Concluiu-se que o grupo que utilizou o suporte teórico funcionalista obteve maior sucesso e com isso, constatou-se que a fusão de horizontes culturais no processo de tradução colabora para que esse seja importante meio de educação em língua estrangeira. Tradução de poesia. Prática de tradução.</p>			
<p>Amor de Clarice: o poema digital e o leitor jovem.</p>	<p>CICERO SANTOLIN BRAGA</p>	<p>2018 Fundação Universidade de Passo Fundo</p>	<p>Poesia digital; Leitor; Leitura; Multiletramentos; Clarice Lispector; Rui Torres</p>
<p>Considerações: Traz como tema o trabalho com a literatura digital em sala de aula em uma escola pública de ensino médio nas aulas de língua portuguesa. Aposta nas condições plurais da poesia cibernética. Objetiva refletir sobre o poema digital, observando elementos estéticos e multimodais, propondo, aplicando e avaliando práticas leitoras com literatura eletrônica em sala de aula. Referencial teórico sobre conceitos da era digital: Cupani, Hayles, Lévy, Canevacci e Santaella. Trata-se de uma pesquisa exploratória e bibliográfica, desenvolvida mediante pesquisa-ação. A pesquisa pretendeu mostrar</p>			

que a poesia digital é um excelente recurso didático na formação de leitores. Poesia digital. Formação do leitor contemporâneo. Oficinas literárias.			
O legado de Cora Coralina: Um estudo da recepção de sua poesia entre alunos no ensino médio.	SANDERSON MENDANHA PEIXOTO	2018 Universidade Estadual de Goiás	Estética da Recepção; Cora Coralina; Leitor; Literatura
<p>Considerações:</p> <p>Objetiva investigar a natureza da recepção da poesia de Cora Coralina. Estudo realizado com alunos de uma escola pública de ensino médio, com turmas do 3º ano. Trata-se de um estudo de caso com observação participante. Pesquisa qualitativa com análise de princípios subjetivos e especificidades do objeto estudado. Referencial teórico da Estética da Recepção. As atividades envolveram leitura e interpretação das poesias de Cora Coralina, com debates, questionários, rodas de conversa, produções textuais e leituras reflexivas. Concluiu-se que as escolas só terão leitores conscientes do papel da literatura na transformação da perspectiva de vida das pessoas, mediante ações mais integradoras das políticas educacionais quanto à valorização da cultura e da arte local, como instrumentos identitários fundamentais na formação do ser cidadão. Práticas de leitura. Produção de texto.</p>			
Fanzine na aula de literatura: uma proposta pedagógica de incentivo à leitura e produção textual.	DANIELA REISCHAK PEREIRA	2018 Universidade Federal do Pampa	Fanzine; Autoria; Produção textual; Letramento literário.
<p>Considerações:</p> <p>Apresenta um estudo sobre as possibilidades pedagógicas da aplicação de fanzines. Visa o exercício prático da escrita com alunos do Ensino Médio. O principal objetivo é analisar as potencialidades da elaboração de fanzines como estratégia e processo para estimular a formação de leitores literários por meio da produção textual em sala de aula. Aporte teórico formação do leitor: Possenti, Simões. Consciência crítica: Geraldi, Candido. Letramento literário: Cosson, Rojo. A intervenção permitiu identificar que, do processo de preparação dos alunos até a montagem da publicação, houve espaço e estímulo para o surgimento de textos autorais, com claros indícios de autonomia criativa, tendo como autores sujeitos socialmente envolvidos em uma comunidade de leitores. Leitura, produção textual, fanzines, escrita.</p>			

Anexo B – Teses encontradas no filtro “Poesia” e “Ensino Médio”

TESES			
Referencialidade e poesia: uma análise das práticas de leitura no Ensino Médio.	ANTONIO RODRIGUES DA SILVA	2014 Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Literaturas Portuguesa e Luso-Africanas
<p>Considerações:</p> <p>Discute o problema de que no Brasil, a hegemonia de uma tradição de ensino pautado na historiografia literária tem, como consequência, práticas de leitura fundadas na recorrência à função referencial, ou seja, à tentativa de ler poesia mobilizando estratégias de leitura semelhantes àquelas utilizadas para textos de caráter informativo. Objetiva investigar as práticas de leitura de poesia no ensino médio, procurando identificar em que medida a referencialidade serve como guia de leitura na compreensão do poema em sala de aula. Como metodologia se utiliza de entrevistas com especialistas da área de ensino, bem como aplicação de questionários visando identificar procedimentos recorrentes de abordagem do poema. Sugere uma orientação metodológica para a análise de poemas em sala, principalmente aqueles que problematizam a questão referencial, expandindo no aluno sua compreensão poética. Proposta pedagógica. Análise do poema. Práticas de leitura.</p>			
Escrever e Avaliar Textos Argumentativos: Saberes Docentes em Ação	MARIA DO CARMO FERNANDES LOPES	2014 Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Saberes docentes; Avaliação; Texto argumentativo; Artigo de opinião.
<p>Considerações:</p> <p>Investiga textos no gênero de artigo de opinião escritos por professores e alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola pública. Se ancora em saberes da linguística textual, da análise do discurso, da teoria da enunciação e da estética da recepção. Foram feitas análises dos textos dos alunos e professores, buscando averiguar a proficiência do professor sobre o gênero trabalhado e se condiziam sua produção de texto com a avaliação que fazia dos textos dos alunos. Constatou-se que os professores são pouco proficientes em seu papel de produtor e avaliador de textos. Escrita de artigo de opinião. Avaliação.</p>			
A poesia nos livros didáticos: Contribuição para um projeto educativo emancipatório.	MIGUEL ANGELO BRAGA SENNA	2014 Universidade Federal do Espírito Santo	Desigualdade e exclusão; Projeto educativo emancipatório; Análise de poemas.
<p>Considerações:</p> <p>Objetiva analisar poemas transcritos em 2 livros didáticos adotados por escolas públicas a partir do ano de 2012, destacando o estudo que as obras fazem dos poemas, os conteúdos das obras relacionados à poesia e à literatura e o trabalho que os professores fazem com os poemas em suas aulas, para verificar o possível potencial desestabilizador desses textos, sobre os temas desigualdade e exclusão. Baseia-se na ideologia de um Projeto Educativo Emancipatório sugerido por Boaventura de Souza Santos. A pesquisa fundamenta-se no “método crítico” de Bloch e tem caráter quantitativo e qualitativo. Utiliza-se de entrevistas semiestruturadas aplicadas aos docentes. Notou-se: que embora exista um trabalho assíduo com poesia por parte dos docentes e que se encontre muitos poemas nas obras estudadas, são pouquíssimos os que se ocupam dos temas destacados; é pobre ou inexistente a exploração do sentido textual pelas obras; apresentam fragmentação do conteúdo relacionado à poesia e literatura. Concluiu-se que os livros didáticos podem servir como importantes meios de aprendizagem desde que sejam devidamente apropriados pelo professor consciente das limitações do livro. Livro didático. Análise de material didático.</p>			

Letramento literário no ensino médio: Análise poética como prática dialógica.	ANDERSON IBSEN LOPES DE SOUZA	2016 Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Marília	Letramento literário; Poesia; Leitura; Prática dialógica
<p>Considerações:</p> <p>Objetiva colaborar com o ensino de literatura, numa perspectiva de letramento literário, que promove: a) o gosto pela leitura literária; b) uma formação crítica e reflexiva; e c) a compreensão responsiva ativa de enunciados concretos (BAKHTIN). A pesquisa foi realizada com jovens do 1º ano do ensino médio de uma escola pública. Visa a aquisição da leitura como processo dialógico, por meio da experiência estético-pedagógica com poemas. Abordou poemas contidos no livro didático <i>Novas palavras</i> (Amaral, 2013). Considera a linguagem como principal instrumento de interação social e a leitura como uma atividade de linguagem. Trata-se de um estudo de caso, de abordagem qualitativa, onde os sujeitos tiveram papel ativo na pesquisa atuando como protagonistas. Para o trabalho com poemas adotou-se os exemplos de sequência didática, propostos por Cosson. Referencial teórico: Cavalcanti, Cosson, Solé, Adler e Doren. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: questionários, atividades práticas de leitura de poemas e diário de leitura. Concluiu-se que o uso da metodologia escolhida, promoveu aspectos de criticidade e autonomia nos posicionamentos dos alunos, que melhoraram a interpretação textual, a própria construção de ideias, a emissão de juízo de valor, bem como as relações que estabeleciam entre os poemas lidos e suas próprias experiências. Prática de leitura. Sequência didática. Cosson.</p>			
Palavra e imagem: Possíveis diálogos no universo do livro de artista.	PRISCILLA BARRANQUEIROS RAMOS NANNINI	2016 Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - São Paulo	Arte; Palavra; Imagem; Poesia visual; Livro de artista
<p>Considerações:</p> <p>Objetiva encontrar os possíveis diálogos entre palavra e imagem, dentro da poesia visual, artes e design. Usa como fio condutor a produção de livros de artista feitos por Mira Schendel, Lygia Pape, Edith Derdyk e Ronaldo Azeredo, que trabalharam a relação verbal e visual conjugadas. Traça um histórico desta relação. Pensa as relações da imagem com o verbal no mundo contemporâneo, repleto de imagens e estímulos visuais ligados à informação. Finaliza com um relato de experiência feito por alunos de ensino médio na composição de seus livros de artistas. Leitura de imagens. Livro de artista. Imagem/palavra.</p>			
Informação encarcerada: O jovem da “Geração Internet” e a mediação e apropriação dos dispositivos informacionais no Interior da Prisão.	CIRO ATHAYDE BARROS MONTEIRO	2019 Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Marília	Jovem encarcerado; Mediação da informação; Biblioteca prisional; Apropriação da informação; Práticas Informacionais; Clube de leitura. Prisão.
<p>Considerações:</p> <p>Discute o conceito de sociedade da informação através do contexto de jovens encarcerados, que junto a outros grupos sociais, são excluídos de fazerem parte desse cenário. Analisa a situação do jovem detento no Brasil em relação às práticas informacionais a que têm acesso. Buscou-se identificar quem são esses detentos e criar quadros comparativos acerca das práticas informacionais antes e após o cárcere. Descreve ações mediadoras e analisa de que forma essas ações se desenvolvem no contexto prisional. É um estudo qualitativo, do tipo descritivo-exploratório. A metodologia utilizada foi a Etnografia, orientada pelas concepções teóricas do interacionismo simbólico, a partir de Goffman. Para a coleta de dados foram aplicados um questionário sociodemográfico e uma entrevista semiestruturada. Concluiu-se que os jovens em questão já eram carentes de letramento informacional antes do cárcere e que a situação piora com o encarceramento. Aponta a prisão como um local propício para esse aprendizado. Acesso a dispositivos informacionais. Letramento multimodal no cárcere. Leitura.</p>			

